

ISSN Impresso: 0102-6801  
ISSN Eletrônico: 1982-596X

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 31 · Número 61 · Jan./Abr. 2017



Educação  
e Filosofia



EDUFU

#### DIRETORIA

**Diretor Geral:** Marcos César Seneda

**Secretária Geral:** Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

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

**Diretores de Divulgação:** Raquel Discini de Campos (Educação) e Denny Garcia Xavier (Filosofia)

#### Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Anselmo Tadeu Ferreira – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Antônio Joaquim Severino – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Bernadete Angelina Gatti – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Betânia Leite Ramalho – UFRN (Natal – RN, Brasil)  
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Carlos Roberto Jamil Cury – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)  
Denice Bárbara Catani – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Denny Garcia Xavier – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Dermeval Saviani – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Dietmar K. Pfeiffer – Universität Münster (Münster, Alemanha)  
Enrico Nuzzo – Università di Salerno (Fisciano – SA, Itália)  
Fernando Luis González – UniCEUB (Brasília – DF, Brasil)  
Fernando Rey Puento – 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)  
Raquel Discini de Campos – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Raúl Forner-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)  
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)  
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)

#### Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls – UNISINOS (São Leopoldo – RS, Brasil)  
André Luis Mata 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)  
Euríze Caldas Pessanha – UFMG (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 – PUCAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Janete Bolite Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
José Claudinei Lombardi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
José Gonçalves Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)  
José Gonzalo Armijos Palácio – UFG (Goianá – GO, Brasil)  
José Nicolau Heck – UFG/UCG (Goianá – GO, Brasil)  
Laurence Renault – Universidade de Paris – Sorbonne – PARIS IV (Paris, França)  
Leandro de Lajonquiére – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Luciela Lúcio 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-Tannus – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Marcos Lutz Müller – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Maria Helena Câmara Bostos – PUC-RS (Rio Grande do Sul – RS, Brasil)  
Maria Isabel de Magalhães Popaterro Limongi – UFPR (Curitiba – PR, Brasil)  
Marta Maria Chagas de Carvalho – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Marta Maria de Araújo – UFRN (Natal – RN, Brasil)  
Newton Carneiro Afonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)  
Salma Tannus 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:** Lúcia Alves de Oliveira

**Revisão:** Carina Diniz Nascimento

**Estagiários:** Laís Oliveira Rios / Lucas Guerrezi Derze Marques

#### 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  
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

A Revista aceita permuta / Wir bitten um Austausch

We ask for exchange / On demande l'échange / Rogamos canje

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

**Capa:** Saulo Humberto Devós Ferreira

**Diagramação:** Natália Borba / Luciano Franqueiro / Gráfica UFU

**Impressão:** Gráfica UFU

**Tiragem desta edição:** 400 exemplares

#### Contato:

[www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br) / [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br) / (55) (34) 3239-4252

#### Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior | Vice-reitor: Orlando César Mantese

#### Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Guilherme Fromm

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

Cep: 38400-902 Uberlândia – Minas Gerais

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

[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) | [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

ISSN Impresso: 0102-6801  
ISSN Eletrônico: 1982-596X



# Educação e Filosofia

---



Educação e Filosofia	Uberlândia	v.31	n.61	p.1-653	jan./abr. 2017
----------------------	------------	------	------	---------	----------------

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.31 – n.61 – jan./abr. 2017.  
Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Quadrimestral

ISSN Impresso: 0102-6801

ISSN Eletrônico: 1982-596X

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: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Guilherme Fromm

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 Quadrimestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (FILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

---

Volume 31, Número 61 - jan./abr. - 2017

---

## SUMÁRIO

### Editorial

*Marcos César Seneda*..... 13

### Artigos

Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação ..... 21

*Kelcia Rezende Souza*

*Maria Teresa Miceli Kerbaux*

Alienação, estranhamento e universalidade humana na crítica marxiana da economia política 1857-1867 ..... 45

*Antônio José Lopes Alves*

Antonio Negri e o monstro (bio)político: genealogia do conceito de multidão..... 83

*Raphael Guazzelli Valerio*

Un caso estremo: Il progetto educativo di Platone, scrittore di filosofia: La centralità dell'educazione per la società ateniese..... 107

*Maurizio Migliori*

O deslocamento do esquematismo do entendimento do sujeito pela indústria cultural que o apresenta como o primeiro serviço prestado ao cliente .....	141
<i>Abel Camilo de Oliveira Lage Filho</i>	
O dualismo e o problema do mal em Rousseau .....	169
<i>Gustavo Cunha Bezerra</i>	
L'educazione come <i>cura</i> e come <i>piena fioritura</i> dell'essere umano: riflessioni sulla <i>Paideia</i> in Aristotele .....	187
<i>Arianna Fermani</i>	
Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação .....	233
<i>Sandra Mara Corazza</i>	
Entre o intuir e o proferir: Descartes e a argumentação filosófica ....	263
<i>Edgard Vinícius Cacho Zanette</i>	
A essencialidade da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada.....	283
<i>Abílio Afonso Lourenço</i> <i>Maria Olímpia Almeida Paiva</i>	
Exclusão social: esboço de uma crítica ontológica marxiana .....	321
<i>Rafael Rossi</i>	
A filosofia e a filosofia da educação em elo recursivo.....	345
<i>Celso José Martinazzo</i>	
Filosofias da diferença e a formação de professores: experimentações com ateliê de esrileituras .....	369
<i>Samuel Molina Schnorr</i> <i>Carla Gonçalves Rodrigues</i> <i>Josimara Wikboldt Schwantz</i>	
Heterogênese criativa: o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas? .....	385
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i> <i>César Donizetti Pereira Leite</i>	

As infâncias de Benjamin: uma possibilidade de experiência com o moderno.....	405
<i>Eduardo Oliveira Sanches</i>	
Jacques Derrida and the condition of (im) possibility of the gift.....	421
<i>Wellington Jose Santana</i>	
Nietzsche e o budismo: ilusão, morte de Deus, morte de Buda, vazio e vacuidade.....	443
<i>Paulo Borges</i>	
O prazer ( <i>hedonê</i> ) como fim ( <i>télos</i> ) da ação e como fonte de perturbação da mente segundo Epicuro .....	475
<i>Rogério Lopes Santos</i>	
<i>Rapport au savoir</i> na perspectiva psicanalítica.....	491
<i>Francisco Verardi Bocca</i>	
<i>Odisséa Boaventura de Oliveira</i>	
Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina .....	517
<i>Patrícia Del Nero Velasco</i>	
Teatro de Arena de São Paulo: reflexões sobre política, arte e formação.....	539
<i>Ana Maria Said</i>	
A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica.....	589
<i>Marina Patrício Arruda</i>	
<i>Geraldo Antônio da Rosa</i>	

## **Resenha**

É possível uma ciência da educação? Aproximações de uma epistemologia da ciência da educação.....	609
<i>Jorge Atilio Silva Iulianelli</i>	

## **Formas de distribuição**

Permutas nacionais .....	623
Permutas internacionais .....	627
Doações nacionais.....	632
Doações internacionais.....	633

**Indexação em Repertórios**..... 635

**Normas**

Normas para envio de colaborações..... 639

Norms for submissions..... 644

Normes pour envoyer des collaborations..... 648

**Ficha de Assinatura**..... 653

# Educação e Filosofia

---

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação - FAGED) 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 31, Issue 61 - jan./abr. - 2017

---

## CONTENTS

### Editorial

*Marcos César Seneda* ..... 13

### Articles

Quanti-qualitative approach: quantitative-qualitative dicotamyary survey in research in education..... 21

*Kellcia Rezende Souza*

*Maria Teresa Miceli Kerbauy*

Alienation, estrangement and human universality in the marxian's critical of political economy 1857-1867 ..... 45

*Antônio José Lopes Alves*

Antonio Negri and the (bio)politics monster: genealogy of the multitude concept ..... 83

*Raphael Guazzelli Valerio*

An extreme case: the educational project of Plato, writer of philosophy: The centrality of education for Athenian society ..... 107

*Maurizio Migliori*

The displacement of the schematism of the subject's understanding by cultural industry who its presentes as the first service provided to the client .....	141
<i>Abel Camilo de Oliveira Lage Filho</i>	
The dualism and the problem of evil in Rosseau .....	169
<i>Gustavo Cunha Bezerra</i>	
The education as care and as full flourishing of the human being Reflections on <i>paideia</i> in Aristotle .....	187
<i>Arianna Fermani</i>	
An essay about EIS AICE: proposition and strategy to research in education .....	233
<i>Sandra Mara Corazza</i>	
Between the intuition and the utterance: Descartes and the philosophical argumentation .....	263
<i>Edgard Vinicius Cacho Zanette</i>	
The essentiality of self-efficacy in self-regulated learning.....	283
<i>Abílio Afonso Lourenço</i>	
<i>Maria Olímpia Almeida Paiva</i>	
Social exclusion: outline of a Marxist critique.....	321
<i>Rafael Rossi</i>	
Philosophy and education philosophy in recursive link.....	345
<i>Celso José Martinazzo</i>	
Philosophies of difference and teacher training experimentation with <i>escrileitura's</i> workshop.....	369
<i>Samuel Molina Schnorr</i>	
<i>Carla Gonçalves Rodrigues</i>	
<i>Josimara Wikboldt Schwantz</i>	
Creative Heterogenesis: What Can Images In Contemporary Didactics? .....	385
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
<i>César Donizetti Pereira Leite</i>	

The childhoods of Benjamin, a chance to experience the modern... <i>Eduardo Oliveira Sanches</i>	405
Jacques Derrida and the condition of (im) possibility of the gift..... <i>Wellington Jose Santana</i>	421
Nietzsche and Buddhism: illusion, death of God, killing of the Buddha, void and emptiness..... <i>Paulo Borges</i>	443
The pleasure ( <i>hedoné</i> ) as end ( <i>télos</i> ) of the action and as a source of disturbance in mind for Epicurus ..... <i>Rogério Lopes Santos</i>	475
<i>Rapport au savoir</i> in the psychoanalytic perspective..... <i>Francisco Verardi Bocca</i> <i>Odisséa Boaventura de Oliveira</i>	491
About the place of argumentation in philosophy as discipline ... <i>Patrícia Del Nero Velasco</i>	517
The Arena Theatre of São Paulo: reflections about politics, art and formation ..... <i>Ana Maria Said</i>	539
Loving the will to change the world: reflections on teaching practice ..... <i>Marina Patrício Arruda</i> <i>Geraldo Antônio da Rosa</i>	589

## **Review**

É possível uma ciência da educação? Aproximações de uma epistemologia da ciência da educação..... <i>Jorge Atilio Silva Iulianelli</i>	609
--	-----

## **Manners of distribution**

Exchanges with Brazilian periodicals .....	623
Exchanges with international periodicals .....	627
Brazilian donations.....	632
International donations.....	633

<b>Indexation in repertories</b> .....	635
--	-----

**Norms**

Normas para envio de colaborações..... 639  
Norms for submissions..... 644  
Normes pour envoyer des collaborations..... 648

**Subscription Form** ..... 653

## **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

Temos o prazer de apresentar para o leitor o número 61 do volume 31 da *Revista Educação e Filosofia*. Tendo completado três décadas de publicações ininterruptas, a Revista surge em 2017 com uma importante migração formal, que marcará todos os seus volumes a partir desse momento. Conforme anunciado no editorial do último número publicado em 2016, comemorativo dos trinta anos de existência, a Revista passa agora a ser quadrimestral, publicando oficialmente três números por ano. A publicação de três números anuais já ocorria desde 2011, mas o terceiro número sempre era designado como número especial. Quando principiamos essa política, ainda não sabíamos se a *Revista Educação e Filosofia* teria condições de publicar regularmente mais de cinquenta artigos por ano, seja do ponto de vista da demanda acadêmica, seja do ponto de vista dos recursos administrativos e financeiros requeridos para assegurar esse empreendimento editorial. Tratava-se de algo entre a ousadia e a aventura, somadas ao empenho consciente do Conselho Editorial para ampliar os serviços que a Revista poderia prestar à tarefa da divulgação do conhecimento científico. Inteirados seis anos dessa política de publicação, o Conselho Editorial avaliou duplamente sua persecução: de um lado, há diversas dificuldades para se manter tamanha força editorial na atual conjuntura que atravessa o País; de outro lado, a Revista acabou por consolidar esse formato, não restando outra alternativa a não ser afirmar de maneira explícita o que já se tornou prática corrente desse periódico científico.

Outra característica marcante que se tornou clara no decorrer desse período foi a demanda constante e bem fundamentada dos pesquisadores das áreas de Educação e de Filosofia por espaços para publicar dossiês com temáticas especializadas, os quais se constituem enquanto ramos cognitivos que abarcam contribuições de pesquisa de importantes pesquisadores das respectivas áreas de conhecimento. Isso se tornou, inclusive, uma prática corrente do Conselho Editorial, ou seja, avaliar projetos de *dossiês* a serem publicados pela Revista. Em razão disso,

houve necessidade de normatizar esse tipo de contribuição e de reservar anualmente um número da Revista em cada volume para esse tipo de demanda altamente especializada.

A partir do ano de 2017, portanto, a *Revista Educação e Filosofia* passa a publicar números regulares, quadrimestrais, a saber, referentes aos seguintes períodos: janeiro/abril, maio/agosto, setembro/dezembro. Conforme admitido pela ABNT, a numeração, para não abrir uma ruptura no histórico da revista, segue contínua, sendo seus volumes compostos por três números referentes a cada ano do calendário civil.

Esse novo formato de publicação aguarda, por certo, apoio institucional, seja da Universidade Federal de Uberlândia, seja das agências de fomento. Sob o ângulo do financiamento, o Conselho Editorial considera altamente promissor o fato de a FAPEMIG ter reaberto em 2017 o edital para publicação de periódicos científicos. Muito se tem comentado sobre os aspectos positivos do SEER, pois ampliou e, sobretudo, diversificou o número de veículos destinados à **divulgação da produção científica especializada**, além disso, democratizou o acesso de estudantes e pesquisadores aos frutos das pesquisas, levadas a cabo, em nosso país, na maior parte das vezes, com recursos públicos – o que se configura, para nós professores, não só como um problema de responsabilidade institucional, mas também de responsabilidade política. Esses são fatos meritórios que recomendam a insistência no atual formato brasileiro da divulgação científica. Mas, igualmente, não devemos nos descuidar do outro lado dessa questão. Também é verdade que as tarefas editoriais ingentes de bem estruturadas editoras passaram às pequenas mãos de professores universitários, destituídas de suporte técnico para edição de significativos números anuais, e geralmente empregadas em um trabalho quase artesanal de elaboração de meios para a formatação de informação científica. É preciso se ter a percepção, por conseguinte, de que o sistema tem um dimensionamento quase já exaurido de crescimento, e que se necessita de um volume grande de investimento financeiro para que ele venha a cumprir as tarefas bem mais complexas de informatização que dele ainda se esperam.

Com o intuito de persistir nessa tarefa, o número sessenta e um, do trigésimo primeiro volume da *Revista Educação e Filosofia*, publica, para a apreciação dos seus leitores, vinte e dois artigos e uma resenha. Neste número da Revista ora publicado, o leitor poderá encontrar trabalhos em Filosofia e Educação que versam sobre diferentes áreas de pesquisa nestas duas especialidades.

No artigo *Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação*, Kellcia Rezende Souza e Maria Teresa Miceli Kerbauy, expõem a dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas no campo da metodologia das ciências humanas. A partir desta apresentação, analisam a bibliografia especializada em metodologia científica no campo da educação, cuja proposta metodológica é a convergência entre as duas abordagens como alternativa para as ciências humanas, suplantando, portanto, a divisão entre os procedimentos qualitativos e quantitativos no campo educacional.

O propósito do artigo *Alienação, estranhamento e universalidade humana na crítica marxiana da economia política 1857-1867*, de Antônio José Lopes Alves, é analisar duas categorias que surgem incorporadas à crítica marxiana da economia política, a saber, os conceitos de *Entäusserung* (alienação) e *Entfremdung* (estranhamento). Com base neste estudo, esboça-se o modo como o emprego categorial das noções de alienação e estranhamento forneceram ferramentas para que Marx fizesse sua investigação do processo de universalização da produção de riqueza na forma do capital. O autor do artigo também procura, neste trabalho, refletir sobre as modificações ocorridas ou não em relação às pesquisas marxianas sobre economia política entre os anos 1844-1848.

A proposta do artigo *Antonio Negri e o monstro (bio)político: genealogia do conceito de multidão*, de Raphael Guazzelli Valerio, é reconstruir o conceito de multidão a partir do exame do conceito de monstro biopolítico na obra do filósofo italiano Antonio Negri. A partir desse conceito, o autor explora os paradigmas da ordem na filosofia política

ocidental, e coloca sob uma análise crítica o que seria considerado como desordem, devendo ser excluído da configuração política.

No artigo *Un caso estremo: il progetto educativo di Platone, scrittore di filosofia. La centralità dell'educazione per la società ateniense*, de Maurizio Migliori, temos uma minuciosa discussão do procedimento metodológico de Platão para incorporar a questão da educação em sua atividade como filósofo e escritor. Conquanto tenha sido um crítico da escrita, ao enfatizar seu aspecto de fixidez e sua insuficiência dialógica, ainda assim, sustenta o autor, Platão procurou transformá-la em um tipo de jogo, que movesse o leitor para penetrar por si próprio e com crescente autonomia em problemas filosóficos e políticos de maior complexidade.

Em *O deslocamento do esquematismo do entendimento do sujeito para a indústria cultural que o apresenta como o primeiro serviço prestado ao cliente*, Abel Camilo de Oliveira Lage Filho investiga a proposta kantiana dos conceitos puros do entendimento, com o objetivo de compreender como Adorno e Horkheimer se valem deste conceito kantiano para apresentarem o poder da indústria cultural de modelar a existência individual em função da reprodução ampliada do capital.

O objetivo do artigo *O dualismo e o problema do mal em Rousseau*, de Gustavo Cunha Bezerra, é examinar duas possíveis explicações sobre o dualismo de Rousseau contidas na *Profissão de fé* do Vigário saboiano. A primeira interpretação é sobre a influência do pensamento teológico de Calvino e de Ostervald no dualismo defendido pelo Vigário; a segunda interpretação salienta o platonismo de Rousseau, analisando a questão do mal mediante os condicionamentos de ordem material e aqueles relativos à alma.

No artigo *L'educazione come cura e come piena fioritura dell'essere umano. Riflessioni sulla paideia in Aristotele*, Arianna Fermani persegue diferentes temas de educação no pensamento de Aristóteles, com intuito de retratar que eles podem ser compreendidos de um ponto de vista sistemático. Para fazê-lo, inicialmente, a autora faz um abrangente levantamento da incidência de temas associados à educação na obra

do estagirita. A seguir, faz um recorte entre dois temas educacionais, aqueles que precedem a ética e auxiliam a conformá-la, e aqueles que se incorporam à ética, fazendo parte daquilo que melhor se espera do comportamento de um cidadão.

No artigo *Ensaio sobre eis aice: proposição e estratégia para pesquisar em educação*, por intermédio da estratégia metodológica do desvio, de uma pedagogia de formação da incerteza e de empréstimos da filosofia da diferença, da epistemologia científica e das teorias da tradução transcriadora, Sandra Mara Corazza sugere duas proposições dominantes, tomando posição tanto no plano teórico como no prático, para tentar evidenciar a orientação advinda de um lócus posicionado fora do pensamento da pesquisa em educação.

A proposta do artigo *Entre o intuir e o proferir: Descartes e a argumentação filosófica*, de Edgard Vinícius Cacho Zanette, é analisar a argumentação filosófica cartesiana no contexto da relação entre intuição e enunciação do cogito. As características dessa intuição e os limites da linguagem são postos em questão nessa análise do autor.

No artigo *A essencialidade da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada*, Abílio Afonso Lourenço e Maria Olímpia Almeida Paiva apresentam algumas sugestões para a prática pedagógica e, apoiados nos referenciais teóricos da autoeficácia de Bandura e nos processos autorregulatórios da aprendizagem de Zimmerman, empreendem uma análise sobre a importância das percepções de autoeficácia dos alunos na autorregulação das suas aprendizagens, com o intuito de mostrar que o nível de êxito dos alunos está relacionado a um maior uso de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Em *Exclusão social: esboço de uma crítica ontológica marxiana*, de Rafael Rossi, são analisados e cotejados, a partir do estudo do conceito de exclusão social, os desacordos analíticos e metodológicos entre importantes raciocínios sobre o conceito de exclusão social. Passando por contribuições como as de G. Lukács e I. Mészáros, o autor visa a elaborar o projeto de uma crítica que se fundamenta na ontologia marxiana.

O objetivo do artigo *A filosofia e a filosofia da educação em elo recursivo*, de Celso José Martinazzo, é ponderar sobre as conexões que existem entre a Filosofia, como área de conhecimento, e a Filosofia da Educação, que é a disciplina do conhecimento filosófico que reflete sobre a formação educacional humana, constituindo-se assim, em especialidade que fundamenta as indagações epistemológicas do processo educacional. O autor do artigo analisa esta correlação entre a Filosofia e a Filosofia da Educação com base em uma epistemologia complexa, concepção que auxilia a religar estes conhecimentos formando um elo recursivo entre si.

No artigo *Filosofias da diferença e a formação de professores: experimentações com ateliê de escrituras*, Samuel Molina Schnorr, Carla Gonçalves Rodrigues e Josimara Wikboldt Schwantz apresentam a experiência de um ateliê de escrituras, denominado *Conatus*. Neste ateliê, empregando dispositivos filosóficos e artísticos, como a possibilidade da desconstrução e da reconstrução de si, os autores mostram como foi possível efetivar experimentações e fomentação de diferentes tipos de arte, de conhecimentos e aprendizagens, tendo como produto final a elaboração de novelas de rádio. Explicam ainda como essas experiências permitiram potencializar a prática docente.

O objetivo do artigo *Heterogênese criativa: o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas?*, de Alexandre Filordi de Carvalho e César Donizetti Pereira Leite, é pesquisar a relação da cultura de imagens com as didáticas contemporâneas. Partindo de alguns conceitos oriundos da Filosofia da Diferença, em especial os elaborados por Deleuze, Foucault e Serres, bem como de uma pesquisa desenvolvida com produção de imagens produzidas por crianças e professores, os autores procuram entender os redimensionamentos exigidos dos saberes produzidos na área da educação.

No artigo *As infâncias de Benjamin, uma possibilidade de experiência com o moderno*, Eduardo Oliveira Sanches pretende analisar de que maneira, para Benjamin, as memórias da infância podem servir de recurso para se construir uma experiência da modernidade. De igual maneira,

propõe-se a examinar o modo como as experiências sensoriais da infância transformam-se, para Benjamin, em experiência estética, consideradas formativas. Estas reflexões auxiliam ao autor a propor uma hipótese de que as reflexões de Benjamin sobre a infância se valem de uma dupla demanda, que apreende a infância como formação e como experiência.

No artigo *Jacques Derrida and the condition of (im) possibility of the gift*, Wellington Jose Santana, analisa criticamente o conceito de dom e as condições de sua possibilidade ou impossibilidade no pensamento de Jacques Derrida, que foi o primeiro a pensar filosoficamente sobre o sistema de trocas que envolve o dom, a partir do trabalho do sociólogo francês Marcel Mauss. O trabalho procura mostrar a condição em que um dom, sendo reconhecido como tal, deve entrar em uma lógica da retribuição, sendo assim anulado seu ato inicial.

Em *Nietzsche e o Budismo: ilusão, morte de Deus, morte de Buda, vazio e vacuidade*, de Paulo Borges, é analisada as relações da filosofia de Nietzsche com a filosofia budista, revelando convergências não pensadas pelo filósofo alemão que podem possibilitar novas perspectivas para o entendimento de suas reflexões filosóficas.

No artigo *O prazer (hedoné) como fim (télos) da ação e como fonte de perturbação da mente segundo Epicuro*, Rogério Lopes Santos, examina a maneira que Epicuro desenvolveu o prazer somático (*hedoné*) a partir de dois pontos fundamentais: enquanto fim (*télos*) da ação e enquanto fonte de perturbação. O objetivo do artigo é discutir questões centrais da ética epicurista relativas à obtenção da felicidade.

No artigo *Rapport au savoir na perspectiva psicanalítica*, Francisco Verardi Bocca e Odisséa Boaventura de Oliveira expõem a concepção francesa de *rapport au savoir* (relação com o saber), concebida por Jacky Beillerot. Essa concepção está fundamentada na Psicanálise de Freud, que tem no “desejo pelo saber” seu conceito fundamental, construído no âmbito da sexualidade infantil, e das expectativas familiar e escolar. O artigo pretende apresentar a visão integradora de Beillerot, que transforma a perspectiva tradicional do ato de educar.

Em *Sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina*, de Patrícia Del Nero Velasco, é examinado o escopo da argumentação em Filosofia na disciplina escolar. Conquanto a autora considere esse componente como imprescindível, afirma que a prática argumentativa não pode finalizar o ato de filosofar, pois este se realiza também por problematização, reflexão e conceitualização. Dentro dessa estratégia, a autora discute o papel das práticas argumentativas em sala de aula, e sua relação com a autonomia e a cidadania.

No artigo *Teatro de arena de São Paulo: reflexões sobre política, arte e formação*, Ana Maria Said investiga o projeto político-pedagógico do Teatro de Arena de São Paulo, situando essa análise nas décadas de 50 e 60, e vinculando esse projeto às críticas políticas e sociais que caracterizaram esse modo de fazer teatro, possibilitando uma reflexão que articulasse política, arte e formação humana. A autora também situa a influência isebiana e a questão da conscientização conforme desdobrada na obra de Paulo Freire.

O objetivo do artigo *A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica*, de Marina Patrício Arruda e Geraldo Antônio da Rosa, é discutir a amorosidade como pressuposto de mudança da prática pedagógica de professores. Para tanto, os autores sintetizam uma proposta de reflexão baseada nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire e do chileno Humberto Maturana, mostrando que práticas dialógicas e de cooperação entre os seres humanos podem abrir importantes ângulos cognitivos para se pensar a tarefa da pedagogia.

Por fim, este número da Revista Educação e Filosofia, conta com uma resenha de autoria de Jorge Atilio Silva Iulianelli sobre o livro *Pedagogia e produção de conhecimento – questões de teoria e método*, escrito por Laélia Portela Moreira e publicado pela editora Poiesis em 2015.

É este o número que ora oferecemos para o leitor, com o nosso desejo de divulgar da melhor forma possível, agora em formato quadrimestral, o conhecimento produzido e confiado a Revista Educação e Filosofia.

*Marcos César Seneda*

Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia!

## Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação

*Kelcia Rezende Souza\**

*Maria Teresa Miceli Kerbauly\*\**

**Resumo:** Uma das grandes discussões que tem sido alvo de constantes debates acadêmicos nas ciências humanas, concernente aos estudos sobre metodologia científica, é a predominância da abordagem qualitativa sob a quantitativa. Considerando tal realidade, o objetivo deste estudo consiste em analisar a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, dando ênfase a suas aplicações no campo educacional. O trabalho apresenta as diferenciações entre as abordagens quantitativa e qualitativa e, posteriormente, a análise do debate da literatura da área, que defende a convergência de ambas as abordagens como alternativa a ser seguida nas ciências humanas, superando a dicotomia quantitativa-qualitativa. Esta defesa se pauta no entendimento que o qualitativo e o quantitativo se complementam e podem ser utilizados em conjunto nas pesquisas, possibilitando melhor contribuição para compreender os fenômenos educacionais investigados, que a cada vez mais se apresentam a partir de múltiplas facetas.

**Palavras-chave:** Metodologia de pesquisa. Pesquisa educacional. Qualitativo. Quantitativo. Quanti-qualitativo.

### Quanti-qualitative approach: quantitative-qualitative dicotomyary survey in research in education

**Abstract:** One of the large discussions that have been the target of constant academic debates in the humanities, concerning the study of scientific methodology,

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2012). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Araraquara-SP. *E-mail:* kelcia@hotmail.com

\*\* Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Antropologia Política e Filosofia da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Araraquara-SP. *E-mail:* kerbauly@travernet.com.br

is the predominance of the qualitative approach under the quantitative. Considering this fact, the aim of this study is to analyze the quanti-qualitative approach, emphasizing their applications in the educational field. The paper presents the differences between quantitative and qualitative approaches and then the analysis of the debate of the literature of the area, which advocates the convergence of both approaches as an alternative to be followed in the human sciences, exceeding the quantitative-qualitative dichotomy. This defense is guided on the understanding that the qualitative and quantitative complement each other and can be used in conjunction in the researches, enabling better contribution to understand the educational phenomena investigated, that ever more are presented from multiple facets.

**Keywords:** Research methodology. Educational research. Qualitative. Quantitative. Quanti-qualitative.

### **Enfoque cuantitativo y cualitativo: la superación de la dicotomía cuantitativa-cualitativo em la investigación em educación**

**Resumen:** Uno de los grandes debates que han sido objeto de constantes debates académicos en humanidades, en relación con el estudio de la metodología científica, es el predominio del enfoque cualitativo en lo cuantitativo. Teniendo en cuenta este hecho, el objetivo de este estudio es analizar el enfoque de investigación cuantitativa y cualitativa, con énfasis en sus aplicaciones en el campo de la educación. El artículo presenta las diferencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo y lo posteriormente el análisis de la literatura en esta área debate, que apoya la convergencia de ambos enfoques como alternativas a seguir en las ciencias de la vida, la superación de la dicotomía cuantitativo y cualitativo. Esta defensa se guía en la comprensión del complemento cualitativa y cuantitativa entre sí y se puede utilizar juntos en las urnas, lo que permite una mejor contribución a la comprensión de los fenómenos educativos investigados, la cada vez más presente de múltiples facetas.

**Palabras clave:** Metodología de la investigación. La investigación educativa. Cualitativa. Cuantitativa. Cuantitativa y cualitativa.

## Introdução

O que torna a ciência indispensável se atribui ao fato da realidade não ser transparente. O conhecimento do real é visto como “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p. 42).

O entendimento do real exige a busca das relações e dos processos que são constitutivos dos acontecimentos que expliquem a natureza de seu movimento. “Realizar esse movimento exige rigor teórico e clareza epistemológica, sem o que não se avança para além de caóticas e precárias apreensões de fragmentos da realidade” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1353).

Gatti (2002) salienta que o conhecimento oriundo das reflexões e pesquisas científicas socializa-se em uma temporalidade histórica construída nas relações sociais concretas, o que seleciona aspectos dessa produção no seu processo de disseminação, apropriação e consolidação. Nessa perspectiva, a trajetória da pesquisa no campo educacional, na apreensão do real esteve e está engendrada em uma conjuntura histórico-social específica, como fonte de produção de conhecimento da área.

Com efeito, estão em pauta nessa trajetória, segundo Gamboa (2007), os esforços que têm sido empreendidos para a consolidação do campo educacional, com vistas a dispor de um corpo de conhecimentos sustentados numa *episteme*, num saber rigoroso e consistente. Trata-se desse modo, da questão da cientificidade para o campo educacional.

Nessa direção, o referido autor chama a atenção para uma preocupação crescente entre os especialistas da área educacional, entre outros aspectos, com os métodos utilizados nas pesquisas e a forma de abordar os diferentes problemas. Nessa vertente, fica evidente a necessidade de uma reflexão sobre o contexto de investigação de onde se obtém seu sentido, pois “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2007, p. 24).

Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade. O que está, pois, em pauta, é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica (SEVERINO, 2009, p. 16).

A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende uma vasta diversidade de questões. Portanto, evidencia uma multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abarcado. Logo, com tal âmbito de preocupações, “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem” (GATTI, 2002, p. 13).

Nessa perspectiva, nos propusemos a explorar, a partir do presente texto, reflexões acerca da abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, dando ênfase a suas aplicações no campo educacional, a fim de contribuir e instrumentalizar um debate cada vez mais amplo e necessário sobre a pesquisa em educação. Para tanto, trata-se de um estudo estritamente bibliográfico, cuja fonte se pauta em pesquisas que se dedicaram à compreensão de aspectos atinentes às abordagens metodológicas.

Para entender a abordagem quanti-qualitativa, é importante situar as distinções das abordagens quantitativa e qualitativa, suas características e relação com a pesquisa educacional brasileira. Cabe destacar que, tais abordagens estão circunscritas no movimento histórico da própria ciência e, fazer esse paralelo de forma aprofundada<sup>1</sup> se distanciaria da proposição central do estudo. Nessa vertente, pretendemos expor brevemente esse panorama, a fim de compreender, ainda que sucintamente, as bases dessas duas abordagens metodológicas de pesquisa. Posteriormente, apresentaremos as implicações resultantes da utilização da pesquisa quanti-qualitativa ou quali-quantitativa.

---

<sup>1</sup> Santos Filho e Gamboa (2002), na obra “Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade” analisam detalhadamente o movimento histórico, concernente as origens das abordagens quantitativas e qualitativas.

## **Pesquisa quantitativa**

Conforme Gamboa (1995), a dicotomia existente entre abordagem quantitativa e qualitativa ainda preocupa muitos pesquisadores, sobretudo, porque a literatura brasileira carece de publicações aprofundadas sobre a questão, o que, de certa forma, contribui para uma acentuação de um confronto polarizado entre as abordagens.

Remeter a discussão sobre pesquisa quantitativa e qualitativa compreende se deparar com perspectivas paradigmáticas que se caracterizaram historicamente por duas visões de mundo, que balizaram a ciências sociais nos últimos tempos, quais sejam: a realista-objetivista e a visão idealista-subjetivista (SANTOS FILHO, 1995).

Para o autor, as bases atuais da abordagem quantitativa e qualitativa estão ancoradas em discussões que se originaram no século XIX. Uma das questões centrais que balizaram as discussões dos filósofos correspondia ao problema da unidade das ciências. Diante da consolidação das ciências físicas, interrogava-se se a vida social humana podia ser pesquisada com esses respectivos métodos.

Dois posicionamentos foram apresentados diante da indagação, o primeiro defendido por Comte, Mill e Durkheim assumiam a ideia de unidade das ciências, legitimando o uso do mesmo método em todas as ciências. O segundo entendimento, tendo como precursores Dilthey, Rickert, Weber e Husserl defendiam a singularidade das ciências sociais, ou seja, um método que considerasse as particularidades das ciências.

Santos Filho (1995) destaca a filosofia positivista de Comte como uma das mais expressivas e significativas defensoras da unidade de todas as ciências e da aceitação da abordagem científica na realidade social humana. Para essa corrente, a apreensão do fenômeno ocorre pelas características manifestadas pelo fato concreto, mensurável e quantificável.

Algumas características da filosofia positivista se sustentam, conforme Löwy (1985, p. 35-36), em três ideias básicas, quais sejam:

1) que a sociedade humana é regulada por leis naturais; 2) que os métodos e os procedimentos utilizados para conhecer a sociedade não diferem em nada daqueles empregados para conhecer a natureza; e 3) que, como conclusão, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo o modelo de objetividade, neutralidade e isenção de juízos de valor das ciências da natureza.

Santos Filho (1995) ressalta que, independente da ciência, seja ela a sociologia, matemática, psicologia, educação e etc., o método científico, respaldado pelo viés positivista se sustentará pela separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento, pela neutralidade da ciência e pelo entendimento da regularidade de relações entre os fenômenos sociais.

Minayo (1994) salienta que a abordagem positivista restringe-se a analisar os fenômenos e fixar as ligações de regularidade que possam ser evidenciadas entre eles, recusando-se ao entendimento das causas. Contenta-se, pois, no estabelecimento de leis que regem os objetos investigados, a partir de critérios que podem ser comprovados por fatos visíveis e experimentais.

A filosofia de Comte prevaleceu como abordagem mais condizente para obtenção de conhecimento, unificando, assim, o método utilizado nas ciências naturais e exatas às sociais e humanas. O movimento positivista influenciou fortemente as abordagens das pesquisas em ciências humanas e sociais, impulsionado pela amplitude e aceitação que obteve na comunidade científica como um todo.

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade (BORGES; DALBÉRIO, 2007, p. 4).

Para Gamboa (1995), o positivismo, com o propósito de assegurar a objetividade e neutralidade na ciência, recorre a técnicas e instrumentos de coleta e tratamento dos dados tipicamente quantitativos. Santos (2004) salienta que, a filosofia positivista desconsidera qualquer tipo de aspecto subjetivo enquanto dado científico. Em contrapartida, enfatiza que o rigor científico se sustenta pela objetividade e exatidão do objeto. Portanto, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2004, p. 28).

A abordagem quantitativa se pauta em pressupostos positivistas, na objetivação e generalização dos resultados; no distanciamento entre sujeito e objeto; e da neutralidade do pesquisador como elementos que asseguram e legitimam a cientificidade de uma pesquisa. Assim como Gamboa (1995), Richardson (1999) destaca que a abordagem quantitativa se caracteriza por empregar a quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento dos dados, mediante procedimentos estatísticos.

Para Brüggemann e Parpinelli (2008, p. 564), “as principais críticas à metodologia quantitativa apontam que esta é positivista, comprometida com uma visão conservadora de sociedade e incapaz de proporcionar conhecimento dinâmico da realidade”.

No que tange à pesquisa em educação no Brasil, conforme Gatti (2002), o enfoque quantitativo, a partir da década de 1930, subsidiou as investigações realizadas na área, principalmente as vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Ao final da década de 1960, em consonância com a implementação dos cursos de pós-graduação em educação, críticas aos limites da abordagem quantitativa ganham fôlego, intensificando-se nas décadas subsequentes.

Gatti (2002) reconhece que as críticas destinadas à abordagem quantitativa, nem sempre explicitaram seus princípios, ficando num discurso vago, pouco fundamentado em conhecimentos consistentes sobre os aspectos quantitativos no desenvolvimento da pesquisa.

O conjunto de procedimentos de pesquisa que envolve a quantificação *strictu sensu* e sua análise está atrelado às propriedades do conjunto numérico associado às variáveis em estudo, portanto, à definição destas e a garantia de que gozam de certas características. Isto impõe um tipo de lógica no tratamento do problema em exame e o uso de delineamentos específicos para a coleta e análise dos dados, **que nem sempre os pesquisadores dominaram, nem dominam, para utilização adequada e enriquecedora** (GATTI, 2002, p. 29, grifos nosso).

A referida autora é taxativa ao afirmar que críticas de diferentes naturezas foram suscitadas pelos pesquisadores educacionais a abordagem quantitativa, sem uma análise aprofundada das suas implicações. Com isso, as análises com dados quantitativos foram praticamente banidas das pesquisas educacionais brasileiras.

Flick (1998 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006) observa que a abordagem quantitativa tem sido empregada com a finalidade isolar as causas e efeitos, operacionalizando as relações teóricas, aferindo e quantificando os fenômenos, permitindo, assim, a generalização das descobertas. Ocorre que, nas últimas décadas esses projetos são questionados, pois a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação dos mundos de vida estão cada vez mais fazendo com que os investigadores sociais defrontem-se com novos contextos sociais. Frente a tais críticas, ganhou vigor as discussões sobre alternativas de abordagens, pois, segundo Gondim (2002, p. 151),

A unidade pelo método é insuficiente, não garante o preenchimento das lacunas do conhecimento. O método é um meio através do qual as proposições teóricas buscam evidências lógicas, empíricas e *insights* necessários para a interpretação. Há pelo menos quatro fundamentos da conduta humana: o físico, o biológico, o cognitivo e o social. São níveis de entendimento diferenciados, o que não significa que um tenha status superior aos demais, mas que oferecem limites de explicação distintos, pois partem de premissas e pressupostos variados. Se se pretende unidade na ciência social a tolerância para com as abordagens diversificadas é um primeiro passo.

Gatti (2002) considera que a crítica objetivação dos dados e a neutralidade do pesquisador, ou seja, aos pressupostos quantitativos foi relevante para um reposicionamento das tradições na pesquisa em educação. Porém, trata-se de um processo que, embora tenha sido marcante no Brasil nas últimas décadas, ainda carece de um amplo aprofundamento crítico.

Atualmente, no campo das pesquisas educacionais, são poucos os estudos que empregam metodologias quantitativas. Todavia, para Gatti (2004, p. 14), a utilização de dados quantitativos na pesquisa educacional brasileira nunca obteve uma tradição concreta, o que limita o emprego de instrumentos analíticos mais consistentes, assim como, a construção de uma perspectiva mais aprofundada e crítica sobre o que eles podem ou não oferecer. Desse modo, é evidente a dificuldade de uma “leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público” (GATTI, 2004, p. 14).

Além disso, Gatti (2004) pondera que várias pesquisas quantitativas em educação no Brasil não são elaboradas por educadores, mas, sim, por pesquisadores de outras áreas que se focam sobre o “objeto educação” (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação” (GATTI, 2004, p. 14).

## **Pesquisa qualitativa**

Registra-se que o movimento crítico à adoção dos pressupostos positivistas pelas ciências sociais iniciou no século XIX, sustentada pelo entendimento de que não se podia afirmar que o estudo da vida social deveria obedecer às leis determinadas pelos acontecimentos naturais, ou seja, não era possível fazer analogia com as ciências físicas, para compreender o fenômeno social humano.

Para Santos Filho (1995), entre os principais filósofos que realizaram críticas ao pensamento positivista, destacam-se Weber e Husserl. Weber rejeitava o discurso de que somente uma abordagem poderia ser

chamada de científica. Para ele, a ciência social não tem um ponto de partida definido, sendo aceitável que cientistas sociais se interessem por diferentes coisas ou pela mesma coisa de diferentes modos. “Como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas” (SANTOS FILHO, 1995, p. 31).

Essa visão de Weber se contrapõe ao entendimento positivista da dualidade entre sujeito-objeto. A ciência social se constitui numa busca de autoconhecimento, da compreensão das crenças, valores e sentimentos humanos. Portanto, para o autor, as ciências sociais devem adotar a compreensão/interpretação dos fenômenos sociais. Outro filósofo que desenvolveu sua crítica ao paradigma positivista foi Husserl. Esse autor enfatizou o entendimento de que a compreensão do homem como indivíduo deve ser em sua totalidade e em seu próprio contexto. O pensamento fenomenológico de Husserl creditava a relevância do sujeito no processo de construção do conhecimento, elegendo a sua subjetividade nesse processo (SANTOS FILHO, 1995).

Em comum, o referido autor afirma que os críticos do positivismo defendiam que a particularidade da vida social, a gama de interações entre os indivíduos, as constantes alterações ao longo do tempo não poderiam permitir que fossem definidas leis positivas que se aplicassem em todo o tempo e lugar. Desse modo, a cientificidade não poderia estar vinculada a generalizações universais, embasadas pelos métodos das ciências naturais. Isso implica que os fatos que estão circunscritos a ação humana não podem ser quantificáveis, mas sim, devem ser interpretados a partir de sua singularidade, considerando a particularidade de cada contexto.

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Nesse viés que, na oposição ao positivismo, os cientistas sociais críticos a essa vertente, defendem a compreensão qualitativa da vida social humana. A ciência, pois, deve interpretar as especificidades de cada contexto, das interações do homem consigo e com o mundo. Assim, o dualismo entre objeto-sujeito proclamado pela concepção positivista não se enquadra nas ciências sociais. Portanto, a base da abordagem qualitativa está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação.

Com base nessas considerações, Santos Filho (1995) evidencia que a abordagem qualitativa concebe o homem como sujeito e ator, enfatizando a centralidade do significado como produto da interação social. A verdade não é absoluta, mas sim, relativa e subjetiva. Enquanto na perspectiva quantitativa o fenômeno da realidade social independe do pesquisador, na qualitativa o dualismo sujeito-objeto é aceitável, pois a realidade se relaciona com a mente do sujeito e o pesquisador não se pode colocar fora da história nem da vida social. “Em vez da linguagem científica, o pesquisador qualitativo defende uma linguagem real, não neutra” (SANTOS FILHO, 1995, p. 41).

Bauer, Gaskell e Allum (2008) argumentam que as investigações com enfoque qualitativo possibilitam a interpretação da complexidade de um determinado fenômeno social. As atividades sociais não podem ser atreladas a qualquer percentual sem qualquer distinção. O pesquisador que recorre à abordagem qualitativa torna-se capaz de ver mediante os olhos daqueles que estão sendo investigados. Portanto, é preciso “compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 32-33).

Para os autores, a abordagem qualitativa representou um marco para as ciências sociais, frente aos defensores da automática equiparação da pesquisa social com a metodologia quantitativa, reabrindo um espaço alternativo de discussão metodológica, para além dos fincados padrões que haviam se estabelecidos, pela forte influência do positivismo.

Ao recorrer à abordagem qualitativa, no entender de Chizzotti (2003), o pesquisador partilha do pressuposto de que seu estudo dos fenômenos sociais estão dotados de características específicas. Por sua vez, a interpretação dos significados às pessoas nas interações sociais pode ser analisada prescindindo de quantificações, como única via de assegurar e legitimar a validade de uma investigação.

Gatti (2002) explicita que os estudos e preocupações sobre a produção de pesquisa em educação no Brasil intensificaram principalmente no final dos anos 1980 e década de 1990. O debate se travava pelos conflitos entre posturas epistemológicas, diferenças de métodos e formas específicas de utilização de técnicas.

A partir da década de 1980 que se assistiu, pelo menos no Brasil, na área específica da pesquisa em educação, a um crescente desencanto e progressivo abandono de tudo o que pudesse caber sob o nome de métodos quantitativos, mesmo envolvendo estatísticas elementares como percentagens. Se isso, de um lado, permitiu um grande desenvolvimento das metodologias qualitativas e o reconhecimento da legitimidade destas, de outro lado, ajudou a legitimar a retirada da Estatística dos currículos dos cursos de Pedagogia, bem como dos cursos de Pós-Graduação em Educação (FERRARO, 2012, p. 132).

Parte desse confronto se efetivou pela busca por métodos alternativos ao modelo quantitativo, cuja explicação da realidade educacional à luz da objetividade e neutralidade estava sendo questionada, mediante defesa da abordagem qualitativa, que se situa na contribuição à pesquisa social, em especial, na renovação do olhar lançado sobre os fenômenos sociais, dentre eles a educação.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Chizzotti (2003) esclarece que o debate qualitativo versus quantitativo revigorou a contestação à hegemonia de um modelo único de produzir conhecimento à luz de uma abordagem determinista, causal e hipotético-dedutiva. Para Laperrière (2010), a reflexão metodológica empreendida pelos pesquisadores qualitativos desencadeou uma redefinição dos critérios de cientificidade. No entanto, a defesa da abordagem qualitativa não é unânime e tem sido questionada sobre os seus limites metodológicos.

Derouet (1992 *apud* GROULX, 2010) enfatiza que os pesquisadores, que optam pela metodologia qualitativa, ao querer explicitar com maior precisão as convenções sobre as quais repousa os fenômenos sociais, arriscam-se a deprender muita energia para descobrir evidências, assim como uma utilização não crítica dos princípios etnometodológicos, distanciando-se da produção dos resultados.

Groulx (2010) aponta outra limitação à pesquisa qualitativa no que tange ao pesquisador que, nessa abordagem, está mais inclinado a trazer o testemunho daquilo que compreendeu, e também a defender o sujeito, do que a se entregar a uma análise aprofundada e crítica de suas fontes e observações. “Devido à cumplicidade do pesquisador com o universo social no qual ele é um ator, o conhecimento que ele produz é, de certa forma, cativo da perspectiva que ele compartilha com seus interlocutores” (GROULX, 2010, p. 113).

Gatti (2002) alerta que a pesquisa educacional tem apresentado problemas, tanto as que recorreram à abordagem quantitativa, quanto os que utilizaram a qualitativa. Especificamente sobre os métodos qualitativos, a autora destaca as limitações envolvendo observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, descrição do óbvio, elaboração precária de observações de campo, análises de conteúdo questionáveis, sobretudo, pela falta da clareza de metodologia. Para Denzin e Lincoln (2006) há uma crise latente no modelo das pesquisas qualitativas.

Segundo Laperrière (2010), os métodos qualitativos ainda são numerosos e diversificados e cobrem um amplo leque de posições epis-

temológicas. Evidentemente, que esse campo se encontra em constante processo de mudanças, o que implica que a contribuição como pesquisa científica e sua consequente sistematização via emprego de metodologias é uma tarefa aos cientistas sociais que empregam a abordagem qualitativa.

Uma consequência do conflito entre métodos quantitativos e métodos qualitativos foi o fortalecimento dos debates concernentes aos limites, desafios e perspectivas dessas abordagens, que suscitaram reflexões que negam a oposição ou a incompatibilidade entre quantidade e qualidade, enfatizando o posicionamento da complementaridade e a tese da unidade.

### **Pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa**

O debate sobre as abordagens quantitativas e qualitativas tem suscitado discussões sobre os seus respectivos empregos, objetivando delimitar expressamente suas diferenças. A primeira, como a abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda que lida com interpretações das realidades sociais. Esses esforços, para Bauer, Gaskell e Allum (2008) foram despendidos na tentativa de evidenciar a pesquisa quantitativa e qualitativa como abordagens competitivas e assíncronas da pesquisa social, muitas vezes polemizando sobre a superioridade qualitativa em detrimento a quantitativa, ou vice-versa. Em face destas características, identifica-se uma polarização metodológica incompatível.

Contudo, vários pesquisadores têm assumido posicionamento contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos. Conforme Santos Filho (1995), estudiosos como Gage e Shulman defendem que as várias abordagens de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário. Por isso, defendem que a complementaridade deve ser reconhecida, considerando os distintos e variados desideratos da pesquisa nas ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem.

No campo filosófico atinente ao nexos entre qualidade e quantidade, Gramsci (1995, p. 50) argumenta:

Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

O autor esclarece que objetividade é intersubjetividade, determinando o que é comum aos homens. Dessa forma, entende que nas condições da vida humana são a “qualidade está sempre ligada à quantidade” (GRAMSCI, 1995, p. 51). Portanto, as abordagens quantitativas e qualitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos seus dados.

Gamboa (1995) expressa sua preocupação na redução das pesquisas em ciências sociais a apenas duas abordagens (quantitativa/qualitativa), excluindo, dessa forma, terceiras vias. O autor firma sua discussão, ponderando a necessidade de superação dos falsos dualismos técnicos e metodológicos, mediante a tentativa de conciliação entre as abordagens de pesquisa, aceitação da conveniência da utilização na pesquisa das formas qualitativas e quantitativas e superação das existentes dicotomias epistemológicas entre as abordagens quantitativas e qualitativas.

O autor registra que as discussões sobre o dualismo quantidade-qualidade ainda são presentes, tendo avançado, na pesquisa educacional brasileira a partir da década de 1980, direcionando seus enfoques especialmente à explicitação das razões pelas quais considera um falso conflito, a necessidade de sua superação e o desvelamento das relações de controvérsias entre as abordagens. Nesse sentido, as reflexões avançaram na medida em que admitiram a distinção entre os níveis técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos e a fundamentar as formas de articulação entre esses níveis.

Por outro lado, apesar do reconhecimento da convergência entre as abordagens quantitativa e qualitativa na pesquisa educacional brasileira, ainda há pouca literatura no país sobre os desdobramentos teóricos e metodológicos. Essa carência é evidente, principalmente na definição

de uma abordagem condizente aos fenômenos educacionais, que acaba recaindo invariavelmente na opção demarcada pela pesquisa quantitativa ou qualitativa (GATTI, 2002).

Gunther (2006) reforça essa constatação, ao identificar em sua revisão de literatura sobre pesquisas qualitativas, que a opção por esta abordagem estava atrelada apenas ao pressuposto de contraposição à abordagem quantitativa. Nitidamente, trata-se de um reflexo da disputa veemente entre as abordagens, rigidamente distintas por polos extremistas e objetivando realçar a superioridade de uma em detrimento da outra.

Ocorre que, no entender de Thiollent (1984), muitos pesquisadores têm assumido a abordagem qualitativa ou quantitativa entendendo que elas estão necessariamente vinculadas respectivamente à fenomenologia e positivismo. Para Thiollent (1984, p. 46), “a discussão qualidade versus quantidade corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores”.

Creswell (2007) tem dedicado espaço central em seus trabalhos sobre abordagens qualitativas e quantitativas. Para o autor, a distinção de quantitativo e qualitativo nas pesquisas tem residido na dicotomia número-palavras, o que limita uma compreensão ampla sobre a definição dos pressupostos epistemológicos, das estratégias e métodos.

André (2002, p. 24) chama a atenção para esta questão, “o uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma pesquisa positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”.

Por essa razão não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma tão ampla e genérica como preferem alguns [...]. Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica etc. (ANDRÉ, 2002, p. 24).

A autora é categórica ao esclarecer que, na história da ciência, empregar o termo qualitativo para identificar uma perspectiva de conhecimento foi relevante, como princípio de oposição a uma visão estagnada do positivismo. Porém, esse emprego não pode ser reduzido a rótulo de contraposição, há a necessidade, nesse momento, de ir além, de ultrapassar a falsa dicotomia de quantitativo-qualitativo.

Minayo e Sanches (1993) deixam claro em seu estudo que não coadunam de uma perspectiva que preconize a integração entre abordagens, mas sim, na complementaridade de ambas, conforme particularidades do objeto de pesquisa.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Gatti (2002) considera que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade. Thiollent (1984) ressalta que o fato social possui elementos que podemos descrever em termos qualitativos e quantitativos. May (2004, p. 146) também comunga desse entendimento e defende a perspectiva dos dois enfoques:

ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra -, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

A partir do entendimento da não oposição entre quantidade e qualidade, há uma crescente de estudiosos que tem se posicionado favoravelmente a diferentes formas de combinação de metodologias, denominando essa vertente, com as seguintes nomenclaturas: pesquisa quanti-qualitativa ou quali-quantitativa, métodos mistos, métodos múltiplos e estudos triangulados. Embora com nomeações diferentes, compartilham como propósito central a integração metodológica (FLICK, 2004).

No entender de Creswell (2007, p. 3), “um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice versa. A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste *continuum* porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”.

A pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa ou métodos mistos, como denominam Creswell e Clark (2007), apresentam uma tipologia voltada para as ciências sociais. Objetivando sistematizar a utilização da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, os autores definem quatro desenhos metodológicos da abordagem mista: *triangulação* que busca comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos simultaneamente; *embutido*, no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente; *explanatório*, no qual dados qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos ou vice-versa; e *exploratório*, cujos os resultados qualitativos contribuem para o desenvolvimento do subsequente método quantitativo.

Conforme os autores, a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado. A integração, combinando dados qualitativos e

quantitativos, pode se efetivar, mediante três formas: por *convergência*, na fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação ou análise os dados; por *conexão*, no qual a análise de um tipo de dado demanda um segundo tipo de dado; e por *acoplamento* que, por sua vez, resulta da introdução de um tipo tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo.

Flick (2004) salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção. Dentre as contribuições da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, o autor destaca: reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas idéias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não continuidade entre as duas formas de investigação, quantitativa e qualitativa. No que tange à epistemologia, nenhuma das abordagens é mais científica que a outra, mas são de natureza diferente. A

relação entre a quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser compreendida como de oposição, como também não se reduz a uma continuação. As duas realidades permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos” (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564).

Para Günther (2006), a questão não é uma disputa entre a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa. Trata-se de um exercício que não implica a exclusão de uma abordagem em detrimento de outra, mas sim, na convergência da utilização de ambas, à medida que os fenômenos investigados frequentemente são multifacetadas.

Os estudos apresentados demonstram o posicionamento de que as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, estão inter-relacionadas. Essa convergência reflete a necessidade da utilização de metodologias distintas em uma mesma pesquisa, assim como, o interesse de superação da visão antagônica de quantidade e qualidade.

### **Considerações finais**

A reflexão se sustentou a partir de um esforço teórico de apresentar o debate concernente às características e limites da pesquisa quantitativa e qualitativa nas ciências humanas, em especial, a educação, e as suas implicações, dentre elas: alternativas metodológicas que defendem a integração entre qualidade e quantidade.

Esses estudos evidenciam discussões densas frente às questões que envolvem a pesquisa qualitativa e quantitativa, assim como, a possibilidades de alternativas a essas duas abordagens, objetivando contribuir com os processos investigativos. Sinalizam, deste modo, uma nova postura no conjunto de debates metodológicos nas ciências humanas.

As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. Logo, a literatura da área aponta claramente que a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica. Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa. Caracteriza-se como um movimento científico, que se opõe a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa.

Gamboa (1995) salienta que a própria ciência nas suas “crises”, oriundas da incapacidade de seus antigos métodos, demanda reflexão epistemológica para subsidiar novos métodos que elucidem os fenômenos. Nesse viés, é necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre as duas abordagens, mas, especialmente, buscar sua articulação e complementação, vislumbrando superar as limitações, tanto dos métodos qualitativos, quanto dos quantitativos.

Muitos são os fatores presentes na tensão entre qualidade e quantidade, bem como, na perspectiva de sua integração. Assim sendo, não podemos nos omitir do enfrentamento dessas questões. Cabe aos pesquisadores educacionais buscar refletir e esclarecer como se configura o processo de construção do conhecimento e se ele está realmente conivente com o fazer ciência.

Portanto, esperamos que as discussões apresentadas nesse estudo possibilitem contribuir com o desenvolvimento das pesquisas, bem como fortalecer as análises sobre abordagens metodológicas.

Diante do exposto, compartilhamos o posicionamento de Gatti (2002), ao destacar que o que propicia vitalidade metodológica é a própria prática de estudos especializados na área, porém, de forma ampliada, em diferentes direções. Sem dúvida, é “a sobrevivência do espírito crítico que afasta os dogmas e acompanha o desenrolar dos processos sociais” (GATTI, 2002, p. 66).

## Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORGES, Maria C.; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 43, p. 1-10, jul. 2007.

BRÜGGEMANN, Odália M.; PARPINELLI, Mary A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista Escola Enfermagem USP*, n. 42, p. 563-568, mar. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2007.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Ivonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; K. LINCOLN, Ivonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRARO, Alceu R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argós, 2007.

GONDIM, Sônia M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean *et al* (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362. dez. 2005.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de científicidades dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean *et al* (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.

MINAYO, Maria C. Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 45-50, 1984.

Data de registro: 24/02/2015

Data de aceite: 18/11/2015

## **Alienação, estranhamento e universalidade humana na crítica marxiana da economia política 1857-1867**

*Antônio José Lopes Alves\**

**Resumo:** Este artigo tem por objeto de exame o estatuto conceitual das categorias *Entäußerung* (alienação) e *Entfremdung* (estranhamento), conforme aparecem integradas à Crítica Marxiana da Economia Política em sua fase madura. Além desta discussão propriamente categorial, busca-se igualmente alinhar o modo como os complexos conceituais em questão permitem a Marx abordar, no momento em que avança na compreensão crítica da tematização da economia clássica, assim como da efetividade do modo de produção do capital, um conjunto de problemas atinentes ao processo de universalização da produção de riqueza na forma do capital. Para tanto, serão analisados o texto dos *Grundrisse*, dos *Manuscritos de 1861-1863* e *O Capital – capítulo VI “inédito”*. Por meio da abordagem dos subsídios textuais fornecidos por esses escritos, intenta-se também ponderar continuidades e alterações com relação às análises marxianas sobre Economia Política nos anos 1844-1848.

**Palavras-chave:** Crítica marxiana da economia política. Estranhamento. Alienação. Capital. Universalidade humana.

### **Alienation, estrangement and human universality in the marxian’s critical of political economy 1857-1867**

**Abstract:** This article is the subject of examination the conceptual status of categories *Entäußerung* (alienation) and *Entfremdung* (estrangement), as they appear integrated into the Marxian Critique of Political Economy in its mature phase. In addition to this strictly categorial discussion, search is also tack

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* [ajlopesalves@gmail.com](mailto:ajlopesalves@gmail.com)

how the conceptual complex in question allow Marx approach, at a time when advances in critical understanding of the theme of classical economics, as well as the effectiveness of capital's mode of production, one set of problems relating to the production of wealth of the universal process in the capital of fashion. Thus, will be analyzed the texts of the *Grundrisse*, the *Manuscripts of 1861-1863* and *The Capital – Chapter VI “inédit”*. Through textual approach to subsidies provided by these writings, it tries also consider continuities and changes in relation to the Marxian analysis of political economy in the years 1844-1848.

**Keywords:** Marxian critique of political economy. Estrangement. Alienation. Capital. Human universality.

### **Alienación, extrañamiento y universalidad humana en la crítica marxiana de la economía política 1857-1867**

**Resumen:** Este artículo tiene por objeto de examen el estatuto conceptual de las categorías *Entäenserung* (alienación) y *Entfremdung* (extrañamiento), conforme aparecen integradas a la Crítica Marxiana de la Economía Política en su fase madura. Además de esta discusión propiamente categorial, también se busca alinear el modo como los complejos conceptuales en cuestión permiten a Marx abordar, en el momento en que avanza en la comprensión crítica de la tematización de la economía clásica, así como de la efectividad del modo de producción del capital, Conjunto de problemas relacionados con el proceso de universalización de la producción de riqueza en la forma del capital. Para ello, serán analizados el texto de los *Grundrisse*, de los *Manuscritos de 1861-1863* y *El Capital - capítulo VI “inédito”*. A través del abordaje de los subsidios textuales proporcionados por estos escritos, se intenta también ponderar continuidades y alteraciones con relación a los análisis marxianos sobre Economía Política en los años 1844-1848.

**Palabras clave:** Crítica marxiana de la economía política. Extracción. Alienación. Capital. Universalidad humana.

## I

Este trabalho tem por objeto de discussão o modo como estão configuradas conceitualmente as categorias *alienação* (*Entäusserung*) e *estranhamento* (*Entfremdung*) no contexto da crítica marxiana madura da Economia Política. Além do talhe eminentemente categorial, intenta-se também a partir disso refletir sobre a relação entre o desenvolvimento mais atual do modo de produção capitalista da vida humana e os principais aspectos característicos da forma de individuação humana observada nos últimos 150 anos. Nesse sentido, pretendendo-se o esclarecimento de certos conceitos que continuam a integrar, apesar dos preconceitos althusserianos ainda prevalentes no marxismo, a malha categorial do pensamento marxiano em sua fase científica mais desenvolvida, abrir-se-á também a possibilidade de enfrentar algumas questões próprias do desenvolvimento recente do capital. Isto, principalmente no que respeita aos modos pelos quais se estrutura o processo de individuação em suas conexões com a vigência das formas da produção mais-valor como *preponderantes* no mundo contemporâneo. Para tanto, busca-se evidenciar, por meio da análise de obras como *Grundrisse, Os Manuscritos de 1861-1863, O Capital* (em especial, *Capítulo VI – inédito*) e *Teoria do mais-valor*, o conjunto de determinações que estabelecem a *differentia specifica* da sociabilidade e sua correspondente forma de individualidade na sociedade ocidental moderna, em comparação com aspectos centrais de outros momentos históricos. As categorias serão destacadas a fim de clarificar o caráter altamente contraditório de um momento histórico no qual a interdependência multilateral e universal da elaboração do humano procedida nos quadros de uma forma societária, que se torna dominante mundialmente, a qual tem como determinidades mais proeminentes são aquelas da indiferença e da repelência recíprocas, cujo modo de expressão cotidiano é aquele da competição em todos os níveis da vida social. Deste modo, a figuração social tecida pelas redes de nexos de produção mútua da vida se derreia quanto mais pretende afirmar-se numa auto-

determinação ilusória, arrimada que é numa suposta e falsa genealogia de sua potência numa natureza solitária. Verga-se assim, sob o peso de sua própria contradição, a formação individual moderna, na medida em que só se afirma fenomenicamente sob a regência da negação de sua pressuposição essencial: o talhe eminentemente social da forma humana de ser. Negação determinada porquanto não se define em Marx como ausência de liames de caráter societário, mas um dado caráter bastante peculiar que estes assumem na modernidade, aparecendo ao modo duma *necessidade externa*.

A relação assim delimitada entre o evoluir dos modos de sociabilidade típicos do capital e a produção de formas de vida, bem como também de suas expressões ideais no cotidiano, não deve ser entendida como *destinação* da modernidade. Na forma de um desenvolvimento inautêntico a atestar o abandono do humano ou o olvido da sua essência em benefício da lida com a mundaneidade em seu aspecto mais imediato e destituído de verdade. Ao contrário das fantasmagorias filosóficas em torno de “modernidade” em geral ou de determinados *Zeitgeiste*, a posição marxiana, da qual se pretende aqui partir, fixa como balizamento importante a compreensão teórica da objetividade social. O centro da temática depende da elucidação das *Daseinsformen* que conformam o momento histórico capitalista e perfazem a sua síntese de determinações essenciais particulares. Neste sentido, o entendimento crítico-científico da produção da riqueza *como* capital abre as vias da captação conceitual das questões em tela. Além de permitir deslindar as formas determinativas dos contraditórios fenômenos societários, sem que se caia nem no reducionismo de entendê-los como resultado de uma tendência natural do gênero humano. A este respeito, a crítica marxiana da economia política, afora o aclaramento propriamente categorial, permite concomitantemente a efetivação de um projeto implícito na oitava das teses *Ad Feuerbach*, de 1845. No aforismo em questão, Marx (2007, p. 534) observa: “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana

e na compreensão dessa prática”, ou seja, o pensamento marxiano se evidencia em muito distante do que faria história no desenvolvimento ulterior das chamadas ciências sociais. O princípio da crítica marxiana indica o necessário remetimento das formas comportamentais e ideais à determinação social objetiva da sociabilidade, a qual é de teor sempre particular e finito – não se trata, como certa tradição presunçosamente “crítica” entendeu, de um tipo qualquer de reducionismo. Antes de se aproximar teoricamente da efetividade da vivência social dos indivíduos e partindo da compreensão racional desta, indicar como o modo de ser se expressa em uma miríade variada de modos de consciência e de comportamento que cumprem determinadas funções naquela mesma vida societária.

O diagnóstico do *estranhamento* (*Entfremdung*) como caráter da sociabilidade sempre fez parte da tematização marxiana. E isto, não obstante, com escopo e delimitação categoriais diversos, segundo as particularidades dos diferentes momentos de sua elaboração e da natureza específica dos problemas teórico-práticos desde seu início, explicitamente nos célebres *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. O enfrentamento conceitual deste traço determinativo inclusive está articulado já naquele escrito com a decifração da *anatomia da sociedade civil*: “Nós partimos de um fato econômico atual (*Wir gehn von einem nationalökonomischen, gegenwärtigen Faktum aus*)”<sup>1</sup> (MARX, 1968, p. 511). ponto de partida não é a alienação, como categoria geral atinente

---

<sup>1</sup> É importante assinalar aqui o fato de Marx utilizar ainda a expressão *Nationalökonomie*, em voga entre os alemães de então, e não, como o fará mais tarde, *politischen Ökonomie*, mais fiel ao espírito da disciplina britânica, bem como da realidade que esta se propõe a estudar e esclarecer para além dos limites do entendimento *mercantilista*, como produção da riqueza. As regras da produção da vida/riqueza se tornam na Modernidade assunto público e não mais privado. O fato econômico, a miséria do produtor real – o trabalhador assalariado – crescer em proporção direta ao aumento da riqueza, é algo constatado, ainda que colateral e enviezadamente, pelos próprios autores da economia política ilustrada. Daí ser este *fato* tanto da realidade social quanto da cientificidade.

à evolução histórica “do” homem, mas sim a existência da forma social da atividade produtiva tipicamente capitalista. Nesta, a determinidade central é o fato de o resultado da produção, a riqueza, não pertencer ao sujeito concreto que a engendra, o trabalhador assalariado. Como corolário um conjunto de riquezas e das condições de produção existem em oposição ao trabalhador, como coisas e potências *estranhas*<sup>2</sup>. Não vem aqui ao caso a incompletude científica de considerar ainda que o trabalhador aliena em troca de salário o *seu trabalho*, e não a *capacidade de trabalho* tornada uma *força de trabalho*, em forma de existência socialmente abstrata. O ponto decisivo na analítica marxiana é o descortino do trabalho estranhado a partir das formas concretas da produção, do exame das relações sociais objetivamente existentes entre os indivíduos<sup>3</sup>. O complexo delineado pelas categorias *alienação* e *estranhamento* permanecerá um parâmetro importante da crítica da economia política ulteriormente desenvolvida. Como determinações categoriais descritivas das relações de produção, estas categorias passam então a integrar a analítica da produção do mais-valor. Nos quadros da crítica marxiana da economia política na maturidade, as categorias em questão se delimitam em referência a dois complexos. Por uma parte, naquele concernente às conexões contraditórias do produtor com os elementos simples da atividade produtiva em geral. E de outra, quanto, e principalmente, com

---

<sup>2</sup> Der Arbeiter wird um so ärmer, je mehr Reichtum er produziert, je mehr seine Produktion an Macht und Umfang zunimmt. Der Arbeiter wird eine um so wohlfeilere Ware, je mehr Waren er schafft. Mit der *Verwertung* der Sachenwelt nimmt die *Entwertung* der Menschenwelt in direktem Verhältnis zu. Die Arbeit produziert nicht nur Waren; sie produziert sich selbst und den Arbeiter als eine *Ware*, und zwar in dem Verhältnis, in welchem sie überhaupt Waren produziert (MARX, 1968, p. 511).

<sup>3</sup> Para maior e melhor detalhamento desta questão nos *Manuscritos de 1844*, remeta-se o leitor para as elaborações da pesquisadora Mônica Hallak Martins da Costa, em especial: A exteriorização da vida nos manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: *Estudos e Ensaios*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001. Tomo IV – Dossiê Marx.

referência ao caráter que o desenvolvimento das forças produtivas toma nos quadros da produção do capital. Diversamente do que certa vertente de interpretação marxista tentou fixar como ortodoxia no entendimento da cientificidade madura de Marx, o desvendamento da “lógica” de ordenação do capital não pressupõe nem implica o abandono da problemática do estranhamento<sup>4</sup>. Antes, porém, a adensa, no sentido de sua concreção, mediante a apropriação teórica da concatenação categorial objetiva da sociabilidade capturada e expressa como *Gedankenkonkretum* (*concreto pensado* ou *de pensamentos*)<sup>5</sup>. Como *Daseinsformen* (*forma de ser*) da determinidade da extração do mais-valor no nível das relações, nas quais transcorre concretamente a produção de riqueza, *alienação* e *estranhamento* emergem no exame marxiano, figurando o horizonte da forma social particular da produção moderna, evidenciando, certos traços que rematam a sua *differentia specifica* frente às demais formações sociais historicamente discerníveis.

## II

Longe de ser um efeito anômalo, a figuração contraditória das relações entre os sujeitos produtores, as condições objetivas de sua produção, sua própria atividade e os produtos desta última constituem um resultado correspondente à determinação essencial do capital. A relação de alienação reaparece, na maturidade, então desdobrada num nível maior de concreitude categorial. Quando Marx enceta sua analítica na direção do discernimento formal das relações em sua determinação, a determinação aparece então de maneira mais precisa. Assim, nos *Manuscritos de 1861-1863*, observa Marx que o sujeito produtor concreto deve trazer:

---

<sup>4</sup> Aqui se pensa especificamente na tese althusseriana de uma superação da filosofia “ideológica” do “Jovem Marx” pela cientificidade do Marx maduro que se desligaria de modo radical de conceitos relacionados à temática do “humanismo”.

<sup>5</sup> Cf. MARX, K. Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Einleitung. In: *Marx-Engels Werke, Band 42*. Berlin: Dietz Verlag, 1983, p. 36.

(...) ao mercado sua *própria* capacidade de trabalho, que tenha de vendê-la porque ele não dispõe mais, para a troca, de seu trabalho na forma de outra mercadoria, de trabalho *objetivado* (existente fora de sua subjetividade) numa outra forma de valor de uso, mas dispõe apenas de uma única mercadoria para ofertar, para vender, precisamente sua capacidade de trabalho viva, existente em sua corporeidade viva. (*Capacidade* não deve ser compreendida, aqui, de modo algum como *fortuna, fortune*, mas como potência, δύναμις.) Para que ele se veja forçado a vender sua capacidade de trabalho em lugar de uma mercadoria na qual ele objetivou seu trabalho – essa mercadoria especificamente diferente de todas as outras mercadorias, existam elas sob a forma de mercadoria ou de dinheiro – pressupõe-se que falem, que tenham desaparecido as condições objetivas para a objetivação de sua capacidade de trabalho, as condições de objetivação de seu trabalho, e, mais ainda, que essas condições oponham-se a ele como mundo da riqueza – da riqueza objetiva submetida a uma vontade estranha –, como propriedade do possuidor de mercadorias na circulação, como propriedade estranha (MARX, 2010, p. 50).

A relação de alienação, de cessão a que o trabalhador é forçado pela lógica objetiva das relações de produção tem por objeto, não mais *o trabalho* - numa aceção lata e inadequada, mas uma instância objetivamente dada *nele* como ente humano real, um conjunto de competências e potenciais de atividade. A distinção entre *trabalho* e *força de trabalho* possui um escopo determinativo não apenas para a solução de um problema científico pontual – a explicação de um excedente em valor como resultante de uma troca formalmente parametrizada pela troca de valores, em tese, de igual grandeza (*capital na forma de salário* e o “valor do trabalho”) –, mas igualmente recoloca o tema em discussão num patamar de complexidade ainda maior. O acento estranhado advindo da relação de alienação não apenas se dá no tocante aos liames do trabalhador para com sua atividade/produtos e condições objetivamente existentes, mas também no que respeita às relações que ele entretém consigo mesmo. O modo como ele se conecta com a objetividade mesma

de suas capacidades e sentidos, como *princípio subjetivo da produção*, é modulado pela relação social *capital*: ao convertê-la em mercadoria, sua força tem necessariamente de aparecer na função de capital variável, cedida como potência do capital. O capital aparece incorporando a si, e necessariamente apartando do trabalhador, não somente as condições de produção e os resultados objetivos dela, mas simultaneamente as capacidades subjetivas na forma da força de trabalho. Não é por acaso, nem episódico, ainda que corresponda tão somente a uma aparência reificada que ao próprio trabalhador, ideologicamente, suas forças essenciais e o dinheiro por elas trocado *valha* como “seu” capital. Daí que tudo se declare legalmente como *propriedade* e seja a propriedade mesma o fundamento da pessoalidade. Mais fetiche do que mera aparição, retomada no terreno das identidades abstratas, expressas, por exemplo, no contexto jurídico, a forma capital acaba, neste sentido, abarcando todas as possessões individuais. Obviamente, quando tem de se fazer valer de verdade, na produção, apenas o que pode devir realmente *em* capital, efetivamente o devém.

Deste modo, a operosidade potencial das virtualidades ativas do sujeito somente pode tomar um modo objetivo de existência, sua atuação concreta, na medida em que aquele abra mão do controle sobre um momento essencial de sua individualidade concreta; que dê a ela, de bom grado, no intercâmbio com o capital, na *persona* do capitalista, a forma de ser do capital variável. Neste sentido:

O valor, o trabalho objetivado, obtém essa relação com o trabalho vivo somente na medida em que a *capacidade* de trabalho como tal se opõe a ele, isto é, portanto, na medida em que as *condições objetivas* do trabalho – e, com isso, as condições de realização da capacidade de trabalho – se opõem a ele em autonomia separada, sob o controle de uma vontade estranha. Assim, embora meio de trabalho e material como tal não sejam capital, eles mesmos aparecem como *capital* porque sua autonomia, sua existência autônoma frente ao trabalhador e, por isso, ao trabalho mesmo, tornaram-se sua existência. Exatamente

do mesmo modo que o ouro e a prata, o dinheiro, quando surge, está na representação imediatamente ligado à relação social de produção da qual é portador (MARX, 2010, p. 110).

O capital aparece aqui determinado como forma de existência autônoma e estranhada da riqueza como valor, como um dado *quantum* de trabalho social acumulado nas mãos dos proprietários, que defronta o sujeito trabalhador *imediatamente* como capital, não obstante na determinidade de meio de produção. Esta determinação possui um caráter reciprocamente permutável. Por um lado, o capital *aparece* objetivamente como coisa ou conjunto específico de coisas. Entretanto, por outro lado, as coisas da produção enfrentam o trabalhador na *forma de ser* do capital, *como* figuras ou modos materiais e/ou objetivos do capital. Instaura-se aqui uma peculiar inversão das determinações simples do processo de trabalho, aquelas explicitadas na relação de uso dos meios no curso da atividade, como relação de exteriorização de capacidades e de realização efetiva de finalidades. Trata-se, antes, do remetimento necessário da *persona* ativa do trabalho e das mobilizações concretas das condições à existência do conjunto destas últimas como trabalho morto a ser capitalizado, a ter seu valor conservado e incrementado. Assim,

A relação de sujeito e objeto é invertida. Se já no pressuposto as condições objetivas de realização de sua capacidade de trabalho e, portanto, do trabalho real aparecem em face do trabalhador como potências autônomas, estranhas, que antes se reportam ao trabalho vivo como as condições de sua própria conservação e aumento – instrumento, material, meios de subsistência, que se dedicam ao trabalho somente para absorverem em si mesmos mais trabalho –, a mesma inversão aparece ainda mais no resultado. As condições objetivas do trabalho são, elas mesmas, produtos do trabalho e, na medida em que são consideradas do lado do valor de troca, são apenas tempo de trabalho em forma objetivada. Segundo os dois lados, as condições objetivas do trabalho são aí, portanto, resultado do trabalho mesmo, *sua própria objetivação*, e esta sua própria objetivação, ela mesma

como seu resultado, que o confronta como *potência estranha*, como *potência autônoma* em oposição a qual ele sempre se defronta novamente como mera capacidade de trabalho, na mesma carência da objetividade (MARX, 2010, p. 127).

Um dos problemas centrais da tradição ocidental encontra aqui uma forma de posição que supera virtualmente a abstratividade em que se encontra comumente levantado. Ao contrário de sujeito e objeto constarem como substâncias isoladas, aparecem aqui como momentos ontologicamente diversos de uma conexão ativa real. O modo de ser da coisa como objeto, seja da atividade produtiva, seja da intuição, depende do caráter efetivo da relação na qual o defrontar prático do sujeito, ele mesmo uma forma material e objetiva de existência, se apresenta na particularidade social concreta. Em outros termos, a existência da *coisa-em-si*, em seu *por-si* concretamente determinado, abrangendo inclusive o devir em objeto da sensibilidade e da certeza sensível, apenas se dá como tal já numa *forma social* específica. A aparência ascética da analítica transcendental se revela uma aparência empiricista, imediata, desnaturada, frente à efetividade dos objetos concretos da prática; o âmbito realmente primário das relações com o mundo, inclusa a cognitiva. A mediação concreta do sujeito humano no mundo, o arcabouço de coisas que transmitem a atividade de dação de forma do indivíduo em sua existência e como senciente, põe-se na forma do estranhamento.

O comportamento estranhado das condições objetivas da produção, em seu *Dasein* como capital, engloba novamente, como em 1844, a figura opositiva em relação ao trabalhador como propriedade de outrem. Tornando-a, entretanto, mais específica neste momento de elaboração teórica da crítica da economia política, ao explicitar o seu domínio real sobre todos os momentos da produção. A produção da riqueza como mais-valor se revela como um verdadeiro parasitismo do passado sobre o presente, do morto sobre o vivo e determina o futuro como mera reatualização ampliada em grandeza da relação fundada na alienação da

força de objetivação, pressuposição da existência estranhada do presente. A capacidade de *pôr* riqueza e valor se desnuda na pressuposição e na efetuação de sua potência como reprodução de uma indigência radical, de caráter ontológico. Com isso:

Ele deve, antes, empobrecer, uma vez que a força criativa de seu trabalho se ergue contra ele como força do capital, como *potência estranha*. Ele se *aliena* do trabalho como força produtiva da riqueza; o capital se apropria dela como tal. A divisão do trabalho e da propriedade sobre o produto do trabalho, do trabalho e da riqueza e estabelecida, por isso, nesse ato de troca mesmo. O que aparece paradoxalmente como resultado já se encontra no pressuposto (MARX, 2010, p. 180).

A existência do trabalho na forma do capital variável, aquisitivo de força de trabalho, de valorização evidencia o talhe específico, alienante das relações sociais pelas quais transcorrem as tratativas entre capital e trabalho, assim como o das formas de efetivação da atividade. A determinação estranhada é indicada como posta no interior mesmo do sujeito concreto, na medida em que este tem relação com momentos de sua individualidade na forma de parcelas alienáveis de si. Por este motivo:

Em verdade: na medida em que o trabalhador ingressa no processo de trabalho real, ele já foi incorporado ao capital *qua* capacidade de trabalho, ele não se pertence mais, mas ao capital e, com isso, também as condições sob as quais ele trabalha são antes condições sob as quais trabalha o capital (MARX, 2010, p. 293).

O sujeito moderno, uma vez dilacerado, ganha contornos reais, superando em gravidade e implicações categoriais as formas abstratas e transcendentais dominantes pelas quais foi tematizado no curso da história do pensamento. Trata-se não mais de uma interioridade cindida, mas do desavir da concretude da individualidade, como necessidade interna imposta pelo modo peculiarmente contraditório das pressuposições de sua própria realização objetiva. Cisão efetiva cuja *démarche* especifi-

camente social Marx trata de assinalar porquanto observe que o capital assimila a si não o indivíduo abstrato, mas uma pluralidade simultânea de trabalhadores. E isto, não ao modo de uma simples justaposição, mas da determinação imediata da cooperação produtiva como mais uma força essencial do capital. A existência mesma da interatividade social emerge frente aos seus sujeitos como atributo do capital, imediatamente como potência estranha, como coação exterior para reprodução social da riqueza como propriedade privada capitalizada (MARX, 2010).

### III

Em idêntico diapasão, o conjunto das forças produtivas sociais, em especial na forma da mobilização técnica e tecnológica da ciência, se afirma igualmente como potência estranha e hostil ao sujeito. Hostilidade que toma a forma concreta da passagem da atividade à objetivação, *tempo de realização*, o decurso da efetuação diminuído contra os carecimentos do indivíduo que trabalha:

Falando muito em geral, a finalidade da maquinaria é diminuir o valor da mercadoria, *ergo* seu preço, barateá-la, isto é, encurtar o tempo de trabalho necessário a produção de uma mercadoria, mas, de modo algum, encurtar o tempo de trabalho enquanto o trabalhador e ocupado com a produção dessa mercadoria mais barata (MARX, 2010, p. 367).

O caráter estranhado da produção capitalista surge como elemento delimitando um dado liame com a temporalidade. O tempo que não é uma mera condição suposta *a priori* da experiência, e sim um elemento da ordem objetiva de ser dos indivíduos e de suas exteriorizações. O tempo na formatação particular da vida concreta não se coaduna com a pretensão de enquadrá-lo num esquema de categorias definido em completa anterioridade em relação às coordenadas das instâncias práticas efetivas. Enquanto uma das formas determinativas da apropriação prática humana de mundo, a temporalidade encontra, nas elaborações

marxianas, um papel simultaneamente ativo e sujeito às condições da própria atividade produtiva. O tempo é objetivo, mas objetivamente maleável. Por esse motivo, a real economia, na sua significação ordinária e contábil, assim como naquela estritamente científica, nada mais é senão *economia de tempo*. É um modo de reposicionar o tempo de trabalho que, de maneira alguma, se dirige à diminuição deste em relação ao sujeito trabalhador individual, e sim ao *tempo social de trabalho*, ao custo temporal societário de produção do valor/mais-valor. Disto resulta que, na melhor das hipóteses, o tempo de vida despendido na produção do capital *per capita* dos trabalhadores individualmente ocupados continua o mesmo, senão se acresce, se alonga. Uma vez que “O mais-valor = sobretrabalho – tanto absoluto quanto relativo – que o capital produz por meio do emprego da maquinaria, que não se origina da *capacidade de trabalho* que a maquinaria *substitui*, mas da capacidade de trabalho que ela emprega” (MARX, 2010, p. 378). O efeito real é exatamente o incremento relativo do tempo excedente, porquanto se diminua drasticamente o *quantum* de capital trocado pela força de trabalho, bem como na proporção em que se afirme a tendência dominante de expansão da base tecnológica do capital constante, pode-se baratear em geral o valor dos insumos da própria força de trabalho. E tudo isto num requinte de extrema “civilização”, sem que a jornada física, imediatamente contada pelo relógio, tenha sofrido acréscimo. Tempo é produtividade, e produtividade é tempo. Como, aliás, observará Marx (1970, p. 75) argutamente, a respeito do sentido concreto da cientificidade tornada força produtiva assimilada ao capital, no capítulo inédito de *O Capital*:

*A ciência*, como o produto espiritual em geral do desenvolvimento social, apresenta-se, do mesmo modo, como diretamente incorporada ao capital [(sua aplicação como ciência, separada do saber e poder (*von dem Wissen und Können*) do trabalhador individual, no processo material de produção)]; e o desenvolvimento geral da sociedade – porquanto é usufruído pelo capital em oposição ao trabalho e opera como força produtiva do capital contrapondo-se

ao trabalho –, apresenta-se como *desenvolvimento do capital*; e isso porque para a grande maioria, esse desenvolvimento corre paralelo com o *esvaziamento da força de trabalho*.

A temporalidade inerente ao capital se efetiva por essa via como medida direta da atividade social de produção com o uso capitalístico da tecnologia e do desenvolvimento em geral das forças produtivas. O tempo social abstrato é o arrimo principal da forma de controle societário da interatividade produtora de mais-valor. Assim, a fórmula do senso-comum segundo a qual *tempo é dinheiro* revela sua radicalidade essencial na medida em que converte por desdobramento a *vida* mesma do indivíduo produtor, pois que *a vida é tempo vivido, em dinheiro*, em valorização do dinheiro como capital, na forma imediata das condições de reprodução do capital. Viver é, pois, a condição primeira da produção, mas aqui assumindo uma delimitação bastante peculiar; porquanto, o viver como tal seja um ato de existência cujo fundamento primeiro e último se justifica pela possibilidade de valorização. O tempo do indivíduo vale neste diapasão como temporalidade abstrata igual às demais partes alíquotas do tempo de produção da vida, como *tempo social abstrato*. Ao avanço das condições de produção cabe a teleologia de encurtar este tempo social médio, não necessariamente cada tempo de trabalho vivido e experimentado como tempo devotado à posição da propriedade de outrem em sua concreta. Antes se dá, como se verá mais à frente, o seu contrário.

#### IV

O processo de trabalho intermediado pela utilização crescente e intensiva de força produtiva na forma do trabalho morto incorporado ao capital, *sendo capital*, inverte a ordem das próprias conexões e mediações. O elemento mediador existindo na função objetiva de capital se torna o *momento preponderante* do processo de produção e reconfigura os agentes individuais ativos em seus elementos de mediação no ato de reproduzir-se

de modo valorizado, de pôr-se como mais-valor. Isso, de certo modo, não deixa incólume nem a *persona* do capital, pois o próprio capitalista “[...] só é poderoso enquanto personificação do capital (por isso, na contabilidade italiana figura constantemente como figura dupla, por exemplo, como devedor (*debtor*) de seu próprio capital)” (MARX, 1970, p. 75). Esta indicação marxiana aponta para o fato de que a categoria capital exprime uma dada forma de ser historicamente específica, a qual delinea e determina como *momento preponderante* essencial o complexo categorial da produção da vida na modernidade em sua totalidade. Nesse contexto, o capital é uma universalidade particular ou uma particularidade universalizada, porquanto abranja determinativamente as demais categorias e forneça aos complexos em segunda potência (como os da circulação e da realização do valor, por exemplo) e aqueles expressivos (as formações ideais e ideológicas em geral) uma dada formatação categorial. Por esta razão, Marx comparará a dominância do *capital* a um *éter*, donde todas as formas de existência e de relação estariam mergulhados e pelo qual estas teriam seu “peso específico” determinado<sup>6</sup>. A metáfora cosmológica do século XIX usada por Marx, ainda que tenha sido invalidado seu referente pela física relativística, conserva sua validade analógica, porquanto, pretende pôr em relevo o caráter irradiador da determinação altamente mediada das diversas dimensões da vida social pelo capital. Neste sentido, a delimitação da categoria *capital* como *forma* preponderante da produção de riqueza na modernidade implica o reconhecimento de seu caráter determinante para a totalidade do *modo de produzir* a vida humana especificamente capitalista. Tal fato apresenta consequência de grande importância porquanto estabeleça também o talhe particular para as relações observadas neste modo.

---

<sup>6</sup> Em todas as formas de sociedade é uma produção que determina todas as outras e cujas relações por isso designa também a todos os outros, seu lugar {*Rang*} e influência. É um matiz {*Beleuchtung*} geral, no qual todas as outras cores estão imersas e [que] as modifica em sua particularidade. É um éter {*Äther*} particular que determina o peso específico de todo o existente {*Daseins*} que nele eclode {*hervorstechend*} (MARX, 1983, p. 41).

Por conseguinte, tomando-se a analítica marxiana do capital, pode-se afirmar que o complexo constituído por *alienação e estranhamento* possui uma determinidade bem particularizada, de maneira que não seria lícito estender sem mais sua validade para todas as demais formações históricas. Não obstante seja possível identificar a ocorrência de relações estranhadas entre, por exemplo, os escravos da antiguidade e as condições objetivas com as quais eles operavam. Tal se verificava sob uma matriz diversa daquela do capital. O escravo como tal, economicamente, era por definição um *instrumentum vocale*, ou seja, um meio de trabalho, tal qual as ferramentas ou bestas de carga, com o inconveniente de manifestar-se linguisticamente, de querer manifestar teimosamente sua vontade ou sentimentos. O escravo não entretinha com as condições objetivas de sua atividade uma relação de exterioridade, mas estava, de certo modo, imerso no conjunto delas. Por certo, aquelas não eram dele, pertenciam a outrem. Entretanto, ele próprio era um elemento pertencido por outrem. O escravo não *se alienava*, ao contrário, era ele mesmo objeto de *alienação*. Tanto que Marx indica como uma das *differentiæ specificæ* o fato de o proprietário de escravo, ao adquiri-lo, pagar a totalidade do *seu* trabalho, tanto o contido nele quanto a ser por ele realizado. Na relação entre *capital* e *trabalho livre*, a situação é, pois, de todo diversa. O capitalista não paga o trabalho feito (ou a ser concretizado), mas assume, na forma do capital variável, apenas o pagamento do empenho da *força de trabalho*, do conjunto de capacidades de produção dos sujeitos, com o intuito de produzir um valor que supere o valor daquela. E, isto é decisivo no tocante à determinação categorial, o resultante mais-valor pressupõe uma operação de alienação na qual o sujeito trabalhador concreto, o indivíduo vivo, cede o direito de usufruto sobre sua *força de trabalho*, das suas capacidades convertidas à *forma mercadoria*, mediante pagamento por, em tese, seu valor. A alienação de “trabalho”, relação especificamente capitalista, transcorre num contexto no qual a coação ao trabalho se faz, por um lado, como consequência da ausência de propriedade sobre os meios de ser ativo; e não mais pelo pertencimento a outrem sob ao modo

de coisa. Por outro lado, realiza-se como ato com a aparência de uma expressão da autonomia da vontade, na qual o trabalhador entrega um momento de sua personalidade à incorporação ao capital, passando este mesmo a se pontificar frente ao trabalhador como posse do capital, e a força a ser posta por este último *in actu*.

A aparência que integra a totalidade do *Dasein* do modo de produção capitalista oculta, evidentemente, não somente que o resultado final não será uma simples reposição da equivalência *capital variável = valor da Arbeitskraft (força de trabalho)*. Igualmente obnubila a assimetria ontologicamente necessária entre as funções sociais (capitalista e trabalhador assalariado) ao transcurso de efetivação da relação de alienação. No entanto, disso não se infere ser a relação mesma, concomitantemente *Beziehung e Verhältnis (conexão e relação proporcional)*, respectivamente), um embuste ou uma ilusão. É o modo como uma relação de dominação aparece segundo a vigência dos padrões mercantis como princípio do intercâmbio e da mercadoria como forma imediata de existência social da riqueza. *Estranhamento e alienação* se encontram deste modo determinados na medida em que concretizam nas formas do cotidiano das relações de produção. Não são figuras transitivas da consciência, nem constituem um problema da subjetividade, ainda que se expressem também idealmente de várias maneiras, em graus e amplitudes diversas. Os sujeitos devem alienar-se em geral, ceder aspectos integradores de sua personalidade concreta, para se objetivarem como sujeitos sociais reais. O que atinge, não obviamente de modo idêntico, tanto proprietários do capital quanto os trabalhadores livres assalariados. O primeiro é convertido no feitor social supremo da alienação do uso num tempo determinado da potência produtiva do segundo. Não se trata da posse individual para desfrute, mas, antes de tudo, da relação na qual o proprietário vela e zela pela reprodução ampliada do valor, pela acumulação *in actu*, pela extorsão continuada e aperfeiçoada de mais-valor. Desta especial conexão com a propriedade derivará para si, e para o conjunto dos trabalhadores que explora, formas de consciência que se

expressarão do direito à religião, passando inclusive pela reflexão moral. Marx, com referência a isto, notará nos *Grundrisse* que nada é mais adequado à acumulação como processo – e não mais entesouramento paralisante – do que o engendramento de uma moral da ascese produtiva, do sacrifício do prazer mundano em nome das bem-aventuranças do paraíso do valor valorizado:

O culto ao dinheiro tem seu ascetismo, sua renúncia, seu autossacrifício – a parcimônia e frugalidade, o desprezo dos prazeres mundanos, temporais e efêmeros; a busca do tesouro *eterno*. Daí a ligação entre o puritanismo inglês ou também do protestantismo holandês com o fazer dinheiro (*Geldmachen*). No início do século XVII, um escritor (*Misselden*) exprimiu a coisa de maneira assaz ingênua: A matéria natural do comércio é a mercadoria, a artificial, o dinheiro. Muito embora o dinheiro, na natureza e no tempo, venha depois da mercadoria, tal como é usado hoje, se converteu no principal. Ele compara isso com os dois filhos do velho Jacob, que pousou a mão direita sobre o mais novo e a esquerda sobre o mais velho (MARX, 1983, p. 158-159).

Em outros termos, o problema da alienação – das formas estranhadas resultantes – possui sim uma dimensão geral, quiçá “universal”, porquanto seja o aparecer/realizar-se da determinação formal de ser da riqueza *como* capital no nível das tratativas e mobilizações diárias da produção do mais-valor.

Não obstante, marxianamente, o teor específico que caracteriza cada um dos extratos da vida social capitalista, do conjunto de laços interativos e de sociabilidade, é deveras diversificado em sentido e agudeza. A gravidade imediata e aquela propriamente ontológica se expressa com mais vigor e contraditoriedade no âmbito da função social do trabalho, bem como na existência societária concreta de suas *personae*. Tal diagnose não é um reflexo de uma preferência pessoal ou de uma opção político-ideológica *a priori* que requereria uma “justificativa teórica” que as fundamentasse. Ao inverso, observadas as séries complexas de mediações,

o engajamento é que precisa ter por fundamento a identificação teórica, categorial, a mais precisa e isenta possível, das determinações da forma social de ser que se exprimem como este ou aquele padecimento, esta ou aquela mazela social. Neste sentido, afirma em *O Capital*:

De modo algum retrato com cores róseas as figuras do capitalista e do proprietário fundiário. Mas aqui só se trata de pessoas na medida em que elas constituem a personificação de categorias econômicas, as portadoras de determinadas relações e interesses de classes. Minha posição, que apreende o desenvolvimento da formação econômica da sociedade como um processo histórico-natural, pode menos do que qualquer outra responsabilizar o indivíduo por relações das quais ele continua a ser socialmente uma criatura, por mais que, subjetivamente, ele possa se colocar acima delas (MARX, 1998, p. 16).

Afora isso, os indivíduos são determinados como *portadores* de relações sociais que se elevam frente a eles, os defrontam numa forma objetivamente estranha e se apresentam como sujeitos reais das conexões societárias constitui uma *démarche* própria da sociabilidade do capital. Neste sentido, não é a teoria marxiana que entende ou lê o capital como *sujeito* ou processo de *assujeitamento* dos homens às relações sociais reificadas, mas estas são ocorrências efetivas a que a teorização *apreende* e expressa conceitualmente. Assim como o *valor* é uma determinação objetiva de relações e produções humanas, uma *abstração real*, que se expressa por meio das interações práticas e dos intercâmbios sociais, segundo a particularidade (classe) sob a qual são subsumidos os indivíduos vivos e ativos.

## V

Uma vez delineada a natureza objetiva do complexo categorial do *estranhamento* e esclarecido, em largos traços, o seu fundamento relacional subjacente— a relação concreta de *alienação* —, cabe discutir o

talhe contraditório do próprio fenômeno. Ou seja, o estranhamento, em que pese sua objetividade social, não é, para Marx, uma determinação unívoca e autoidêntica. Como momento de uma formação societária real e particular, uma *totalidade orgânica* (*organische Verbindung*) social, comparte também do movimento interno e das vicissitudes virtuais do seu devir. Enquanto uma analítica que pretende apreender a dinâmica objetiva do ser social do capital, as elaborações marxianas exprimem, além do desenho das determinações preponderantes, igualmente certas linhas de tendência histórica. Tender aqui, *nota bene*, não tem o peso de um destino, mas de um conjunto de virtualidades que na sua atualização dentro de uma articulação categorial, a interatividade social capitalista, no caso, pode também indicar *formas de ser* da sociabilidade, as quais potencialmente superam o enquadramento preponderante. Este problema se refere, em primeiro lugar, à natureza mesma da forma societária do capital, daquela que dirige todos os atos produtivos dos indivíduos para a criação e reprodução da riqueza, e de, ao mesmo tempo, estranhamentos particulares. Diversamente de formações sociais assentadas na reposição de uma pressuposição mais ou menos natural – a posse da terra pelo clã, a junção de clãs em tribos, o pertencimento ao lugar comunitário de nascimento etc. – e na sobrevivência tradicional no tempo, o capital se põe como modo de produzir que impulsiona necessariamente as suas condições pressupostas sempre para patamares mais ampliados. Enquanto nas sociedades não capitalistas a emergência da riqueza como fenômeno contingente (no excedente em espécie e no comércio intercomunitário posto por ele) significou a dissolução da articulação formal da produção, na moderna sociabilidade capitalista, a riqueza – como excedente em valor, *um mais-tempo* em relação a outros tantos – é um *factum* normal da vida econômica; é sua meta. A ampliação não leva automaticamente, ou mediatamente, à dissolução por si das relações de produção e de suas demais formas características, mas instaura uma contraditoriedade mediada pelo seu desenvolvimento concreto em remetimento necessário ao tipo de controle social privado. A complexidade reside exatamente

no fato de que a ampliação é um elemento natural no horizonte do capital, mesmo quando esta possa tender ao “escape relativo”<sup>7</sup> da medida. O capital em seu desenvolvimento como *forma preponderante* da produção engendrou, pela via de suas diferenciações e complexidades historicamente determinadas, um feixe de determinações multifacetadas para os indivíduos sociais concretos e a sua interatividade recíproca, crescentemente interdependente. Interdependência contraditória na qual o efeito invertido da concorrência, na maximização da indiferença recíproca, instila a socialização estranhada dos monopólios e da cooperação competitiva. Ao mesmo tempo, põe o acento determinativo da produção sobre a pressuposição de um incremento das forças produtivas concretas – ciência, tecnologia, educação de ponta –, virtualmente superando sua contenção formal.

Neste diapasão, a forma social do capital aparece a Marx como momento máximo de um certo tipo de itinerário histórico de constituição da individuação e da sociabilidade enquanto tais, a qual traria virtualmente, em seu bojo, os componentes de uma nova formação societária:

(...) a *forma extrema do estranhamento (äußerste Form der Entfremdung)*, forma sob a qual, na relação do capital com o trabalho assalariado, o trabalho, a atividade produtiva, aparece ante suas próprias condições e seu produto, representa um ponto de passagem necessário (*ein notwendiger Durchgangspunkt*) – e porque esta forma, de abeça para baixo, simplesmente contém *em si* a dissolução (*Auflösung*) de todos os *pressupostos limitados da produção (bornierten Voraussetzungen der Produktion)*, e mesmo, ao contrário, cria e fabrica os

---

<sup>7</sup> Nesse sentido, é importante referir que J. Chasin num texto de mais de três décadas, em seu aparecimento original, notou com argúcia esta possibilidade, utilizando inclusive a expressão *escape relativo à lei do valor*, assinalando o papel possível que o próprio desenvolvimento de certos componentes do capital fixo poderia vir a desempenhar tanto na potencialização do lucro pela diminuição relativa de custos de produção, quanto na contraditoriedade de não poderem ser assumidos na forma “normal” do capital. Da razão do mundo ao mundo sem razão. In: *Marx hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990, p. 17-24.

pressupostos indispensáveis da produção, e portanto o conjunto de condições materiais do desenvolvimento total, universal, das forças produtivas do indivíduo. (MARX, 1983, p. 422).

A sociabilidade moderna, caracterizada predominantemente pela *forma extrema do estranhamento* que engendra, aparece na analítica marxiana sob um duplo aspecto: 1) é o desenvolvimento mais vigoroso e pleno da atividade estranhada, com todas as consequências gravosas para o ser da individualidade (pense-se no fato de o equivalente, e o intercâmbio neste baseado, negar continuamente seu próprio fundamento efetivo: os indivíduos, suas diferenças e diferentes produções/necessidades); e 2) é o instante histórico no qual os modos limitados e entravados de ser e produzir dos indivíduos sociais encontram-se em progressiva negação, os indivíduos e sua produção não sendo mais determinados pelas coações, violentas ou não, da comunidade, da tradição, da unidade entre produtor e meios etc. A forma moderna da sociabilidade, em que pese todos os problemas e misérias, aparece como momento inegavelmente superior. As misérias modernas são, acima de tudo, modernas.

Este modo de ser e de produzir a vida surge a Marx como um conjunto de enorme contraditoriedade, onde, por exemplo, forma e conteúdo da atividade, a equivalência e a riqueza, se entrelaçam e se negam reciprocamente. Antes de qualquer coisa, a forma societária do capital, e a individualidade a ela correspondente, aparece marxianamente portando uma *tendência civilizatória*, dimensão esta inexistente, mesmo nas formas clássicas da Antiguidade, tendo em vista a estreita ligação destas com a naturalidade e a premência da sobrevivência imediata:

[(...) Esta tendência propagadora (civilizatória) – em diferença às condições anteriores de produção – pertence somente ao capital]. Os modos de produção, nos quais a circulação não constitui uma condição imanente, dominante, da produção não (têm), naturalmente, as necessidades de circulação específicas do capital e, portanto, nem a elaboração das formas econômicas bem como das reais forças produtivas que lhe correspondem (MARX, 1983, p. 448).

A sociabilidade moderna é deste modo, a mais completa elaboração, até agora, das forças produtivas dos indivíduos. E isto exatamente em função de que os indivíduos confrontam os seus meios de objetivação em geral sob a forma da exterioridade. Que tal modo engendra um tipo específico de estranhamento, aquele que determina as forças sociais de objetivação como elementos estranhos, independentes e até hostis aos sujeitos ativos, isto já vimos mais acima. No entanto, cabe notar igualmente que estranhamento, para Marx, não é uma forma metafísica ou unilateral de sofrimento. É, ao contrário, a elaboração contraditória da vida humana. Elaboração esta que une e imbrica máximo enriquecimento dos indivíduos com a igualmente máxima sujeição destes às suas próprias condições vitais, na forma de capital. Isso, de maneira alguma, impede a Marx de afirmar que, apesar (e pela sua) imanente contraditoriedade, o capital é a ordem social do progresso real das formas de apropriação de mundo pelos indivíduos:

*“Este contínuo movimento progressivo de saber e experiência”, diz Babbage, “é nossa maior força”. Essa progressão, este progresso social pertence exclusivamente [ao] e vem a ser explorado pelo capital. Todas as anteriores formas de apropriação condenavam grande parte da humanidade, os escravos, a serem instrumentos de trabalho. O desenvolvimento social, o desenvolvimento político, a arte, a ciência, etc., se desenrolavam num círculo acima deles. O capital, ao contrário, é o primeiro que captura o progresso social a serviço da riqueza (MARX, 1983, p. 491-492).*

É importante, neste passo, chamar a atenção ao fato de que, na forma moderna e dentro da contradição instaurada nesta, os indivíduos podem, enquanto conjunto social, se apresentar no papel de também consumidores da cultura e da produção. E isto, por si só constitui, para Marx, um avanço significativo. A produção da (e para a) riqueza carrega não apenas estranhamento, mas ao lado disso, a possibilidade de uma humanidade ampliada. Aprisionar a objetivação à riqueza, colocar a

produção dos indivíduos imediatamente como produção para a troca, significa igualmente estabelecer o intercâmbio social dos indivíduos como norma da produção.

A lei da sociabilidade moderna reside exatamente na produção da riqueza que circula e se realiza na apropriação dos indivíduos. O momento de circulação não é acessório extrínseco ou necessidade exterior, fomentada e imposta pelas vicissitudes circunstanciais, mas é posto como *realização*. A completude é dada no sistema multiforme e multilateral das trocas. Por isso, a forma *mercadoria* acaba sendo a *Erscheinungsform* (*forma de aparição* ou *de manifestação*) obrigatória dos elementos da produção, sejam estes resultados de alguma intervenção produtiva, sejam insumos não produzidos *como* valores mercantis, por exemplo, a força de trabalho viva. É a legalidade do *aparecer* do modo como se articulam sob o jugo do capital todas as demais categorias. Uma vez que o processo de valorização permanece por força dos atributos ontologicamente necessários à forma valor imediatamente como processo de trabalho, a etapa da circulação se põe como uma exigência ao aparecimento do valor libertado do valor de uso particular. Trata-se de uma *forma social* de ser/existir da produção de riqueza humana que se reproduz na e pela formação societária e passa a valer como *norma*. A forma desta lei, o modo sob o qual esta mesma riqueza existe é, para Marx, todo problema, e não a produção de riqueza em si. Ao contrário da compreensão unilateral que condena a riqueza a partir de uma perspectiva antiga, que está pressuposta, *exempli gratia*, na tematização aristotélica do meio-termo, ancorada no limite *a priori* em relação à produção, a posição marxiana, porquanto capture a efetividade da produção capitalista, indica a forma burguesa da riqueza como o problema da modernidade. A sua superação constitui a *condictio sine qua non* de novas formas de interatividade social e de individuação:

(...) Mas, *in fact*, uma vez que a forma burguesa limitada tenha desaparecido, o que será a riqueza senão a universalidade das necessidades, das capacidades, dos gozos, das forças produtivas dos

indivíduos, universalidade engendrada na troca universal? Senão o pleno desenvolvimento do domínio sobre as forças da natureza, tanto sobre aquelas que se denomina Natureza, quanto sua própria natureza? Senão a absoluta reelaboração de suas aptidões criativas, sem outra pressuposição que o desenvolvimento histórico inteiro desta totalidade do desenvolvimento, do desenvolvimento de todas as potências humanas como tais, sem que elas sejam medidas por uma escala *previamente fixada*, feito um fim para si mesmo? Que ele não se reproduza segundo uma determinidade, mas onde produza sua totalidade? Não uma coisa qualquer que busque permanecer o que deveio (*Gewordnes*), mas é no movimento absoluto de devir? (MARX, 1983, p. 395-396).

Esta condição necessária, a produção universal dos indivíduos, evidentemente não é, por si mesma, suficiente. O confronto dilacerante entre forma e conteúdo da objetivação prevalece no mundo moderno como o modo contraditório concreto da reprodução social da vida dos indivíduos, a existência adstringida da objetivação produtiva dos homens. Neste sentido, a *medida previamente determinada (vorhergegebener Maßstab)* estabelecida pelo valor como princípio do intercâmbio e movimento da riqueza, que converte este último também em mediação do capital, é a expressão do estranhamento como controle. A regulação não se cinge ao regulado, mas, ao contrário, o limita como instância pela qual se concretiza a reciprocidade social segundo uma proporção de *tempos* abstratamente confrontados no cotidiano do modo de produção. Desta maneira, a produção, como expressão da multiforme variedade de capacidades e virtualidades dos indivíduos, apenas em aparência seria uma finalidade. O lema da *produção pela produção*, ou da *riqueza pela riqueza* nada mais faz do que atribuir a responsabilidade da forma social aos ombros do processo de trabalho; porquanto, aquela o converta *imediatamente* em processo de valorização. Assim, a produção pela produção outra coisa não é senão a produção em nome da riqueza reduzida à abstração do valor, e deste em momento mais ou menos empírico, ou servo, da aparição objetiva do *mais-*

*valor*. O interessante é que a riqueza mesma como potencialização dos tempos sociais de objetivação, a maximização da eficiência pela eficácia da mobilização dos meios, aparece concretamente como exponenciação do estranhamento. A riqueza como tal assume necessariamente um modo de ser contraditório – uma diversidade que no ato de sua expressão se põe como defrontação de unidades abstratas do *mesmo* (e estranhado), e a expressão manifesta das virtualidades criativas dos indivíduos e das forças elaboradas e operadas por eles emerge como predicado de uma substância fantasmática, a abstração do valor valorizado.

Entretanto, da indicação deste confronto situado no modo do *Da-sein* do capital, não é possível tirar qualquer ilação no sentido de uma condenação ética ou moralizante da riqueza em Marx. Esta, a riqueza, em verdade, se apresenta como a generidade humana estranhada. Neste sentido, a propositura marxiana de um *para-além* da forma capital do gênero humano não se apoia em alguma máxima abstrata qualquer ou no poder da volição individual. Tal indicativo, quando ele aparece no texto, radica na identificação das possibilidades e necessidades do devir real da individuação humana. É, como vimos na citação acima, a afirmação e confirmação da produção social dos indivíduos. É a confirmação dos indivíduos a partir de seu ser social, e deste pela própria forma da individualidade. Para Marx, o revolucionamento humano é a libertação carecida e posta das possibilidades do gênero humano, não obstante o caráter predominantemente repulsivo da atividade produtiva capitalista. Este conjunto formado por *possibilidade/carecimento* estatuído pelo próprio movimento real da sociabilidade surge, em Marx (1983, p. 445), entrelaçado ao desenvolvimento das forças produtivas dos indivíduos:

Aparece aqui é a tendência universal do capital, que o diferencia de todos os estágios de produção anteriores. Não obstante limitado por sua própria natureza, forceja (*strebt*) a um desenvolvimento universal das forças produtivas e devém assim a pressuposição de um novo modo de produção, que não é fundado sobre o movimento destinado a reproduzir, ou melhor, a sustentar um estado dado, onde o desenvolvimento – livre,

sem entraves, progressivo e universal – das forças produtivas constitui ele mesmo a pressuposição da sociedade, e, portanto de sua reprodução, onde a única pressuposição é o ultrapassamento do ponto de partida. Esta tendência – que tem o capital, mas que ao mesmo tempo lhe é contraditório enquanto uma forma da produção limitada e que logo o impulsiona (*treibt*) à sua dissolução – é que diferencia o capital de todos os modos de produção anteriores e contém ao mesmo tempo sua posição como simples ponto de transição.

É evidente que o qualificativo de *ponto de transição* dado ao modo capital de produção social da vida dos indivíduos não pode significar na fixação dum determinado intervalo definido de tempo histórico. A natureza *transitória* advém, acima de tudo, do caráter ontológico presente, contraditório como universalidade da produção estranhada, predominante, nesta forma societária. O ser dos indivíduos e o ser da sociabilidade são, virtualmente, universais, e universais através da estreiteza e particularidade sufocantes do capital: existem e são o que são enquanto meios de reprodução do seu próprio estranhamento, como meio de produção do valor. É nesta função social que os indivíduos existem reciprocamente. O comportamento recíproco dos indivíduos, o conjunto da sociabilidade, é atributo não das relações interativas como tais, mas dos nexos havidos entre as coisas, valores, que aqueles indivíduos produzem e intercambiam. A superação deste caráter genético do capital constitui a própria condição de uma individualidade universal e livre. Este caráter contraditório genético do capital é exatamente aquilo que se apresenta como estorvo à produção efetivamente social dos indivíduos. Óbice este que existe como barreira ao desenvolvimento livre dos indivíduos, e delimitação ontológica negativa de um modo de vida. Não obstante, neste modo de vida determinado pelo estorvo são postos aos indivíduos os elementos imprescindíveis ao seu desenvolvimento livre: forças produtivas cada vez mais sociais e históricas, distanciamento das coações naturais e, conseqüentemente, sociabilidade e individuação no sentido real do termo; uma produção universalizável por sua lógica interna.

Em Marx, o que surge na sociabilidade do capital, muito embora subsumido a uma forma particular de estranhamento, como universalidade da indiferença recíproca e da reificação estranhada de relações sociais, é a possibilidade de universalização real dos indivíduos, presente no interior mesmo do desenvolvimento *tendencial* do capital, que tem:

(...) como base a sua tendência e δυνάμει para o desenvolvimento universal das forças produtivas – da riqueza em geral – e paralelamente da universalidade do intercâmbio, e, por conseguinte, do mercado mundial como base. Base como necessidade do desenvolvimento universal do indivíduo, e o desenvolvimento real dos indivíduos a partir desta base, como superação constante de seu *estorvo* (*Schranke*), estorvo que é sabido (*gewußt*) como tal, e não conta (*gilt*) como *fronteira sagrada*. A universalidade do indivíduo, não como universalidade imaginada ou imaginária (*gedachte oder eingebildete*), mas como universalidade de suas ligações (*Beziehungen*) reais e ideais (MARX, 1983, p. 447).

Vale dizer que a universalidade comparece aqui, no texto marxiano, destituída de qualquer caráter de abstratividade ou ao modo de um absoluto *a priori* à particularidade efetiva. Não sendo nem um telos ao qual a realidade deve por força tender, nem, muito menos, uma pura atribuição racional ou voto piedoso dos sujeitos. A universalidade existe concretamente, já na vigência das formas estranhadas de vida, como a determinação universal do estranhamento. Esta universalidade, presa do estranhamento específico contém em si a elementos virtualmente dados de uma nova articulação das formas sociais, por ser também a formação de nexos mais gerais, intrincados e ampliados (intensivamente, como riqueza de determinações, e extensivamente, no espaço e no número de indivíduos abrangidos). Neste sentido, o aparecimento do *Mercado Mundial* na analítica marxiana constitui o referencial concreto da universalidade possível dos indivíduos. Universal humano que não se afirma pelo veio de uma moralidade abstrata, como figura da razão pura, vaga necessidade religiosa ou ainda delimitação natural distributiva. A universalidade não é expressão ou efeito de uma essência biologicamente fixada, mas uma

resultante possível da interdependência geral estatuída pelas necessidades de reprodução ampliada do capital, inerente ao seu processo desde as formas necessárias à produção até aquelas organizadas como circulação do capital que deve ser valorizado. De um lado, as condições objetivas e subjetivas reais da produção como processo de engendramento do mercadoria/valor, de outro lado, a plethora de formas de aparição da circulação do capital (nas diversas formas do valor), tanto como mercadoria finita quanto como capital propriamente dito, dinheiro que se valoriza.

O *Weltmarkt*, ou *mercado mundial*, é a posição desta multilateralidade efetiva no decurso do desenvolvimento das relações produtivas e de interdependência cada vez mais amplificada numa espacialidade indefinida, em cujas fronteiras embaçadas passam a vigor sempiternamente de modo progressivamente relativo. Ou seja, a elaboração de um espaço real de interdependência produtiva, no que implica também das suas múltiplas e diversas mediações efetivas, corresponde não somente à expansão do escopo de conexões de uma suposta substância humana *a priori*, mas na recriação contínua e contraditória da humanidade dos indivíduos. A *substantia humana*, a humanidade, ao contrário do que se fixou predominantemente na tradição, não é um pressuposto misteriosamente dado a todos como mandamento, e sim uma conquista contraditória e não necessariamente irreversível no que toca ao seu reconhecimento universal. A dependência *omnilateral* da produção de cada um pela de todos os demais instaura potencialmente um fato societário novo: a comunidade humana supera, ou ao menos relativiza, as conexões mais imediatas de caráter geográfico ou histórico particulares. Além disso, por tornar exequível a grande produção e a produção em máxima diversidade, é também a universalidade concreta da objetivação dos indivíduos. Porquanto, coloca-se a atividade de todos os indivíduos em interdeterminação recíproca por meio do desenvolvimento sem par das forças produtivas, e a extensão do capital como determinação universal serve de fundamento social à formação de uma rede internacional de produção de riquezas. Fronteiras de talhe cultural, linguístico, tradicional etc. se veem trans-

tornadas ou até mesmo revogadas, na medida em que a circulação do capital se afirma como intercâmbio societário em escala planetária. O idioma do valor se impõe subsumindo as esferas de expressão simbólica da sociabilidade, tecendo uma nova malha de relações, cujas urdiduras são tramadas de modo intrincado e sem a univocidade do reconhecimento direto de identidades culturais e individuais. A linguagem da mercadoria se põe então como o sistema expressivo geral. A mediação abstrata do valor em circulação impulsiona pelas suas demandas, a exemplo da queda requerida dos tempos de desvalorização que precisam tender a zero, uma nova configuração das forças produtivas, no sentido da elaboração da própria temporalidade como meio de intensificação do intercâmbio e da realização do mais-valor. Assim, observa Marx (1983, p. 455) que:

Mais se desenvolve o capital – e, portanto, mais o mercado no qual ele circula, e que constitui o itinerário de sua circulação, é estendido –, mais ele busca ao mesmo tempo uma maior extensão espacial do mercado e uma maior aniquilação do espaço pelo tempo (*vernichtung des Raums durch die Zeit*) (daí que não se considere mais o tempo de trabalho do trabalhador individual, mas jornada de trabalho indeterminada de um número indeterminado de trabalhadores, no que concerne ao todo da população aqui em jogo; eis porque as teorias fundamentais da população estão contidas neste primeiro capítulo da mesma maneira que aquelas do lucro, do preço, do crédito etc.).

Frise-se o quanto a atividade de transformação se volta à temporalidade como tal, tanto como meio quanto como objeto da mobilização. O tempo se exprime na sua maleabilidade quase indefinida; porquanto, possibilite na sua diminuição extrema, hoje nas escalas dos nanossegundos da comunicação cibernética, o contato crescente e eficiente na interatividade social ampliada. Neste contexto, o tempo como instância objetiva de certo modo revoga os limites físicos imediatos da espacialidade particular, conferindo à produção social mundial um caráter universal quanto mais ubiquidade os meios de comunicação e logística trazem consigo. Isso expõe, na sua descrição mesma, as virtualidades de arrebentação dos limites impostos

pelo princípio social da reprodução do valor, a valorização estranhada dos meios de produção pela diminuição crescente do tempo socialmente necessário de trabalho que ainda se apresenta como *medida*, em direção a um *modus* societário cuja matriz seria a produção da riqueza social dos indivíduos produtores livremente associados.

Numa nova configuração social, da qual Marx quase sempre fornece tão somente traços muito gerais e esparsos, em que o estorvo supra-mencionado se dissolve na produção social dos indivíduos, os meios de objetivação perderiam seu caráter predominantemente estranhado. Não seriam mais forças estranhas e todo-poderosas que confrontam os indivíduos e os dominam, mas existiriam enquanto extensão das potências sociais destes mesmos indivíduos:

Não é preciso uma perspicácia particular para compreender que partindo, por exemplo, do trabalho livre resultante da abolição da servidão, ou trabalho assalariado, as máquinas em oposição ao trabalho vivo, devem como propriedade estranha a ele e como força hostil; isto é que devem confrontá-lo como capital. Mas é igualmente fácil compreender que não cessarão de tornar-se agentes da produção social a partir do momento no qual tornam-se propriedade dos trabalhadores associados. No primeiro caso, sua distribuição, isto é o fato de que *não pertencem* ao trabalhador, é antes de tudo condição do modo de produção fundado sobre o trabalho assalariado. No segundo caso, uma distribuição transformada advinda de um novo fundamento da produção, *transmudada*, em primeiro lugar, proveniente do processo histórico (MARX, 1983, p. 723).

Assim, a reconfiguração da forma da interatividade corresponde à total transmutação do fazer e do ser dos indivíduos. O novo modo de existência imediata das forças produtivas é consoante em sua relação com os sujeitos concretos da atividade a uma reelaboração da sua forma determinada de ser social. Em outros termos, da vigência do princípio de reprodução da riqueza como modo de ser do tempo social subsumindo a maior parte dos indivíduos como meio de posição de mais-valor à subsunção real

dos meios e insumos da atividade, bem como dos produtos e mediações práticas, ao juízo de competência efetivo, demandado pelo processo de objetivação dos sujeitos que trabalham. Não se trata da revogação jurídica de um decreto meramente formal de propriedade. Uma vez que *propriedade* não é, em sua determinação real, apenas o imediato de posse, mas o estabelecimento de uma forma social de existência daquilo que se possui. Em verdade, a propriedade, seja em suas determinações essenciais, seja nas suas figurações expressivas, as determinidades imediatas, só em aparência são simples formas da *posse* em abstrato. A propriedade social é um dado *modo de existência* das *formas de ser* da produção social. O ponto decisivo reside na tomada de controle social como regra da produção, não por meio de um volteio político ou da vontade política, mas no ato de submissão dos meios de produção à objetivação numa sociedade liberada dos óbices da propriedade privada. Esta transmutação significa o abandono da predominante forma reificada das relações entre os indivíduos, a qual vige como alma da individualidade e modo geral das interações societárias:

Aqui [na sociabilidade do capital] dizem os economistas, os homens oferecem confiança à coisa (ao dinheiro), a qual não é oferecida às pessoas. Mas por que oferecem confiança à coisa? Manifestamente, eles lhes oferecem confiança apenas como *relação reificada* (*verschlichte Verhältnis*) das pessoas entre si. Enquanto atividade produtiva das pessoas umas às outras. (...) apenas como ‘penhor da sociedade’ (*Faustpfand der Gesellschaft*), mas tal penhor é apenas em virtude de sua qualidade social (simbólica); uma qualidade social possuída somente se os indivíduos tenham estranhado (*entfremdet*) uma conexão social (*eigne gesellschaftliche Beziehung*) como coisa concreta (*Gegenstand*) (MARX, 1983, p. 93-94).

A principal característica das relações capitalistas entre os indivíduos é a sua reificação. A superação radical da forma societária capitalista corresponde, por conseguinte, à tomada das relações entre os indivíduos como relações existentes entre eles mesmos, e não mais das coisas inde-

pendente deles. Neste caso, é importante ressaltar a diferença categorial subentendida nos laços que intermedeiam a interatividade social num e noutro caso, implícita na distinção entre a forma da *relação* (*Verhältnis*) posta pela proporcionalidade dos tempos sociais de trabalho postos como formas exteriores (privadas) que a *conexão* (*Beziehung*) entre os indivíduos sociais pode tomar, de um lado; e o aparecer efetivo das conexões recíprocas na ausência da reificação estranhada, então como expressões objetivas da propriedade social direta dos indivíduos, por outro.

Nesta verdadeira reelaboração da vida societária, o que se encontra transmutada a forma da mediação social vigente no mundo do capital e exprimida na troca de mercadorias, que se assenta na realização do valor, fiada no penhor social expresso pelo dinheiro, por exemplo. O penhor social objetivamente posto, seja nas dimensões mais corriqueiras e diárias, seja nos processos mais explicitamente complexos e de largas consequências, exprime a natureza estranhada das próprias relações que tecem a urdidura dos nexos da sociabilidade. A pressuposição concreta dos indivíduos vivos e ativos, comportando-se reciprocamente e formando uma totalidade de interdependências produtivas, aparece ou bem apenas como efeito *post festum* das determinidades do dinheiro ou bem como mero meio exterior de realização de finalidades indiferentes umas às outras. Já nos quadros duma malha societária para-além do capital,

(...) é na *pressuposição* [social] *mesma* que se encontra a *mediação*; isto é, está pressuposta uma produção em comum, a generidade (*Gemeinschaftlichkeit*) como fundamento da produção. O trabalho dos indivíduos é posto de início como social (MARX, 1983, p. 104).

A individualidade não mais existiria como singularidade isolada, alma dos indivíduos contrapostos e indiferentes, postos em contato apenas em virtude da troca dos equivalentes. A individualidade teria como pressuposto imediato sua substância social. Evidentemente, os indivíduos perseverariam na sua efetividade discreta irredutível, mas *valeriam* reciprocamente pelo reconhecimento da remissão necessária de suas objetivações ao conjunto

social como sua primeira condição. A totalidade, incluindo o nível das aparências, não tratar-se-ia mais de uma orgânica aporética, contraditória nos termos de uma exclusão/inclusão estranhada, ilustrada na competição, como imposição adstringente e externa. Na pressuposição do capital, vigora como lei moral máxima a delimitação negativa da liberdade “natural” de um pela liberdade “natural” do outro, as existências individuais se dão sempre obrigatoriamente *contra*... Ao partir-se de uma pressuposição distinta, aquela da essencialidade social dos indivíduos, *o pôr* de cada um apareceria já referido necessariamente à série de *pores* que se enlaçam e se pressupõem como condições recíprocas de realização. A mediação social existiria como elemento determinado da prática consciente de cada um, na medida em que a realização da riqueza cifrar-se-ia pelo *quantum* de condicionamentos positivos, que os diferentes *pores* criam e possibilitam. A confirmação da sociabilidade não seria então uma resultante estranha, pairando acima das individualidades e contra elas. Ao reverso, a universalidade social apareceria como concretização/pressuposição comum continuamente reproduzida pela interatividade concreta e diária. Não se acena aqui, obviamente, para uma coincidência imediata entre *indivíduo* e *gênero humanos*, como uma congruência fechada e muda. Tal postulação equivaleria no fundo à propositura de um impossível retorno à coincidência imediata do gênero animal *in abstractu*. Na própria naturalidade, a congruência geneticamente determinada e distributivamente comportamental vige somente como ponto de partida abstrato no confronto das populações vivas com, por um lado, seu *pool genético* e, por outro, com o ambiente e sua volatilidade inerente – pense-se apenas na vida geológica do planeta, por exemplo. Passando-se ao terreno especificamente humano, há menos possibilidade real ainda. Porquanto as condições objetivas de ser sejam, por definição, plasmadas ou mediadas pela produção das gerações anteriores, o “ambiente” humano é muito mais uma ambiência, e o ponto de partida de cada população numa dada configuração objetiva é, ele mesmo, um produto social de épocas passadas. Do embate com esta, e nesta dupla determinação objetiva das circunstâncias humanas, o que define o

*humano* como tal é continuamente alterado e modulado historicamente pela atividade social recíproca dos indivíduos em dados modos reais. Daí que a incongruência entre indivíduo e gênero – não obrigatoriamente uma *negação recíproca excludente* – continue sempiternamente no horizonte social. No entanto, porquanto as condições vitais de objetivação apareçam imediatamente como realizações da totalidade viva social, destinadas à posição dos indivíduos em conjunto, as formas de incongruência poderão ser enfrentadas sob outras regras e pressuposições.

A atividade enquanto tal seria posta aos indivíduos como modo de sua realização, a confirmação da sua produção e reprodução desta mesma substância social. Não sendo *o pôr* dos outros a componente de acidentalidade ou de contingência, que caracteriza as relações entre os indivíduos na sociabilidade do capital.

Assim posto, o próprio caráter da substância social, do conjunto da sociabilidade, se altera radicalmente. Este é preponderantemente *post festum* na sociabilidade capitalista, e não vigora como pressuposição da produção dos indivíduos, senão sob a forma do estranhamento. O caráter social da atividade dos seres sociais, os indivíduos, é dado, contraditoriamente, pelo intercâmbio posterior dos produtos e capacidades, e não pela forma da atividade enquanto tal. Por esta razão aparecem, também na imaginação ideológica, a atividade produtiva como um tormento inevitável e o mercado como âmbito de realização da liberdade mediada pelos outros. No caso da nova sociabilidade, ao contrário:

(...) é o caráter social da produção que está pressuposto e a participação ao mundo dos produtos, ao consumo, não é mediatizada pela troca de trabalhos ou de produtos do trabalho independente uns dos outros. Ele é mediatizado pelas condições sociais de produção no quadro das quais o indivíduo exerce sua atividade (MARX, 1983, p. 103-104).

Em suma, na propositura marxiana pode ser antevista uma forma societária na qual os indivíduos tomam para si as forças de apropriação e transformação de mundo como suas forças, como potências surtidas da sua própria interatividade, não mais sob a forma das potências estranhas e

estranhadas. Na rede de relações assim tecida, é possível igualmente vislumbrar que o comportamento recíproco dos indivíduos como tal assumiria seu caráter material, concreto e efetivo, não sendo mais atributo das coisas. Até que ponto esta nova configuração social modificaria a existência de uns para os outros dos indivíduos, no que tange à afetividade por exemplo, é uma questão não respondida diretamente por Marx. No entanto, é certo que num mundo onde as pessoas não fiariam sua confiança mútua pela mediação de coisas exteriores, os vários níveis da interatividade social ver-se-iam alterados radicalmente. Pense-se apenas no fato de que as qualidades individuais seriam confirmadas, e não mais negadas, pela forma do intercâmbio social.

Assim, a efetivação de uma individualidade humana livre e universal se desenha, em Marx, como mais que uma mera esperança e muito menos que um destino inexorável dos homens. É configurada como possibilidade necessária ou necessidade possível, na medida em que corresponde à realização dos indivíduos livres a partir das condições objetiva, entretanto virtualmente postas no mundo do capital e, ao mesmo tempo, ao carecimento humano de desenvolvimento ótimo destas mesmas condições objetivas, ultrapassando radicalmente, *pela sua raiz*, o pressuposto social limitado e estranhado do capital.

## Referências

ALVES, A. J. L. Ciência, força produtiva e capital na Crítica Marxiana da Economia Política. In: *Projeto História*, São Paulo, n. 34, p. 277-288, jun.2007.

\_\_\_\_\_. A individualidade moderna nos Grundrisse. In: *Estudos e Ensaios Ad Hominem*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001. Tomo IV.

\_\_\_\_\_. *Marx e a analítica do capital: uma teoria das Daseinsformen*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2013.

CHASIN, J. *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Da razão do mundo ao mundo sem razão. In: *Marx hoje*. São Paulo: Ensaio, 1990.

\_\_\_\_\_. Rota e prospectiva de um projeto marxista. In: *Estudos e Ensaios Ad Hominem*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001. Tomo IV.

COSTA, M. H. M. A exteriorização da vida nos manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: *Estudos e Ensaios Ad Hominem*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001. Tomo IV, Dossiê Marx.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1983. Livro I, Capítulo VI (inédito).

\_\_\_\_\_. *Para a crítica da economia política* – Manuscrito de 1861-1863.. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cadernos I a V, terceiro capítulo – O capital em geral.

\_\_\_\_\_. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. In: *Marx-Engels Werke, Band 42*. Berlin: Dietz, 1983.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã* – crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. Das Kapital, erster Buch. In: *Marx-Engels Werke, Band 23*. Berlin: Dietz Verlag, 1998.

\_\_\_\_\_. Das Kapital. I. Buch. Der Produktionsprozess des Kapitals. VI. Kapitel: Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses. In: *Archiv sozialistischer Literatur 17*. Frankfurt: Verlag Neue Kritik, 1970.

\_\_\_\_\_. Ökonomisches Manuskript 1861-1863. In: *Marx-Engels Werke, Band 23*. Berlin: Dietz Verlag, 1990.

\_\_\_\_\_. Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: *Marx-Engels Werke, Band 41*. Berlin: Dietz Verlag, 1968.

Data de registro: 03/09/2015

Data de aceite: 16/12/2015

## Antonio Negri e o monstro (bio)político: genealogia do conceito de multidão

*Raphael Guazzelli Valerio\**

**Resumo:** O texto procura debater os conceitos de monstro biopolítico e multidão no interior da obra do filósofo italiano Antonio Negri. Em verdade, procura reconstruir este último por meio de uma análise do primeiro. Concentramos nossa análise em um texto intermediário, entre *Império e Multidão*, em que Negri debate, de modo mais acabado, o conceito de monstro político.

**Palavras-chave:** Multidão. Monstro. Biopolítica. Política. Eugenia.

## Antonio Negri and the (bio)politics monster: genealogy of the multitude concept

**Abstract:** The text seeks to discuss the concepts of biopolitics monster and multitude within the work of Italian philosopher Antonio Negri. Forsooth, attempts to reconstruct the latter through an analysis of the first. We focus our analysis on an intermediate text, between *Empire and Multitude*, where Negri debate, in better form the concept of politics monster.

**Keywords:** Multitude. Monster. Biopolitics. Politics. Eugenics.

## Antonio Negri y el monstruo (bio)político: genealogía del concepto de la multitud

**Resumen:** El texto busca discutir los conceptos de monstruo biopolítico y multitud dentro de la obra filósofo italiano Antonio Negri. De hecho, los intentos para reconstruir el último a través de un análisis de lo primero. Nos centramos nuestro

---

\* Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Doutorando em Filosofia da Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). *E-mail:* guazzellivalerio@hotmail.com

análisis en un texto intermedio, entre Imperio y Multitud, donde Negri debate, más por lo que sólo el concepto de monstruo político.

**Palabras clave:** Multitud. Monstruo. Biopolítica. Política. Eugenesia.

Antonio Negri traz a figura da vida monstruosa como paradigma de uma política e de uma ética contemporâneas, que possam fazer frente aos processos de dominação e exclusão perpetuados pelos Estados, pelos Mercados, por diversas instâncias de controle – políticos, econômicos, sociais, culturais – que hoje se apresentam de maneira difusa. De modo que, as barreiras entre o político e o econômico ou entre o político e o cultural, etc., acabam por apagar-se.<sup>1</sup> Pretendemos oferecer, neste texto, uma breve genealogia do conceito de multidão. Neste conceito construído por Hardt e Negri<sup>2</sup> temos, justamente, algo como um novo sujeito político que pode oferecer uma instância de resistência aos processos de dominação contemporâneos, bem como a possibilidade de se construir uma nova política. Este conceito, no entanto, antecede a parceria Hardt e Negri e deita raízes na obra deste último.

Neste sentido, concentraremos nossa análise num texto do italiano, ainda que cotejando-o com outras obras do autor e comentadores, situado entre a publicação de *Império* e de *Multidão*, obras em que o conceito aparece de forma central, sobremaneira nesta última. O texto intitula-se *Il mostro político. Nuda vita e potenza* e é datado de 2001. Pretende oferecer ao final o conceito de multidão<sup>3</sup> como novo “monstro político”. Ele pode ser dividido, grosso modo, em três partes. Na primeira trata-se duma ge-

---

<sup>1</sup> Para um aprofundamento da questão ver: Guattari, 1995. Outras formulações de Negri também deitam raízes no pensamento de Guattari.

<sup>2</sup> Hardt; NEGRI, 2005.

<sup>3</sup> O conceito de multidão aparece, contudo, a primeira vez em uma obra da década de 90, de 1992 mais precisamente: *O poder constituinte*, num capítulo, o terceiro, dedicado a Harrington e os radicais republicanos ingleses, os niveladores, da Revolução Inglesa. NEGRI, 2002.

neologia do monstro, primeiro como produto do poder e subjugado a ele, a seguir, como resistência e enfrentamento. Uma segunda parte destina-se a criticar o que Negri chama de o monstro “monstruificado”<sup>4</sup>, isto é, as tentativas de conter o monstro biopolítico contemporâneo. De modo que, serão enfrentadas as ideias da engenharia genética e, sobretudo, o conceito de vida nua, de seu conterrâneo e contemporâneo Giorgio Agamben. Por fim, Negri se concentra na potência constituinte e produtora do monstro biopolítico, a partir de noções de intelectualidade de massas, o *General Intellect* marxiano, e trabalho imaterial, criada pelo próprio Negri em conjunto com Mauricio Lazzarato<sup>5</sup>. Todas estas análises estão balizadas, ao nosso ver, pelas hipóteses do biopoder foucaultiano. O encontro com Foucault, vindo de um intelectual marxista, que aderiu ao *operaísmo* italiano dos anos sessenta e que, mais tarde, concentrou sua obra no eixo Maquiavel-Espinosa-Marx, parece-nos essencial às formulações de suas obras atuais, nos conceitos de monstro político, ou biopolítico e multidão.

Negri parece trazer a biopolítica às fundações da política Ocidental<sup>6</sup>. Vejamos como. Para ele, a metafísica e a política se apresentam sob a forma da eugenia. A metafísica clássica excluía o monstro da ontologia do conceito. Por exemplo, em Platão. O discípulo de Sócrates procura articular ontologia e cognição, isto é, o conhecer é a classificação, bem como a representação do que está no mundo. Porém, se recorrermos à leitura que Deleuze faz do platonismo<sup>7</sup>, verificamos que ele não faz apenas isso. Do mesmo modo que classifica e representa, o platonismo exclui o não-representável, quer dizer, exclui o monstro. A metafísica clássica se nos apresenta, portanto, como uma ontologia eugênica. Ela exclui o monstruoso, pois ele é a desmedida, não cabe no conceito; manifesta-se como o ser e o não ser ao mesmo tempo.

---

<sup>4</sup> A expressão é do próprio Negri, ao menos na tradução espanhola que utilizamos. Não tivemos acesso ao texto original em língua italiana.

<sup>5</sup> LAZZARATO; NEGRI, 2001.

<sup>6</sup> AGAMBEN, 2004.

<sup>7</sup> MILOVIC, 2011; DELEUZE, 2000.

Se a metafísica é eugênica, a política também o é. Pois, sabemos que a metafísica clássica era a legitimação da ordem política. Só o bem nascido é apto ao exercício do poder. Essa dimensão excludente aparece no *lógos* como espaço originário da filosofia, na exclusão do escravo, da mulher, do bárbaro e do estrangeiro da política. Na *Política* de Aristóteles isso aparece de forma bem clara, de fato o que legitima a exclusão destes da *pólis* é, justamente, certa racionalidade linguística, presente no *lógos*, que não os possibilita participar das decisões políticas<sup>8</sup>. A mulher, o bárbaro, o estrangeiro, o escravo, a criança são monstruosos no mundo clássico. O bárbaro estrangeiro, em especial, é sempre apresentado na forma híbrida de animal/homem – a besta – que não pode participar do poder, pois está excluído do *lógos*. Deste modo, é possível ir além da crítica que liga a escravidão à origem do pensamento político grego. Para Negri, além desta dimensão propriamente política, o princípio do universal, o conceito, tem a forma da eugenia. Para além disto está o monstro, excluído, pois, da ontologia grega<sup>9</sup>.

Por fim, pode-se dizer que o monstro é o negativo, o desmedido, a loucura, a catástrofe, o divino, o bárbaro, enfim. A racionalidade grega domina o monstro para excluí-lo<sup>10</sup>, pois ele, insistimos, está fora da ontologia eugênica, isto é, não há uma ontologia do monstro na cultura clássica. Ora, a metafísica grega compreende o movimento, dado pelo devir, da corrupção do ser, o monstro, contudo, não pertence a esse movimento, pois que está, a um só tempo, fora do *lógos* e fora da *pólis*.

Saindo do pensamento grego, outro momento importante para as fundações de nossa política foi, como é sabido, a racionalidade moderna.

---

<sup>8</sup> Posição parecida é a de Rancière, porém, sem a dimensão eugênica/biopolítica (RANCIÈRE, 1996).

<sup>9</sup> Negri parece nos oferecer aqui um platonismo às avessas; crítica apresentada por, entre outros, (MILOVIC. 2011).

<sup>10</sup> Há aqui, nos parece, outra importante proximidade com Agamben. O monstro está preso à estrutura do abandono, que caracteriza, segundo Agamben, o fundamento do poder soberano, isto é, incluído por meio da exclusão (AGAMBEN, 2004).

A modernidade apresenta, segundo Negri, ela também, uma exclusão do monstruoso da ordem racional. A exclusão nos é dada a partir de uma metáfora política: da transcendência do poder político. De modo que, o monstro está fora da razão, porém aparece como interior ao mundo. O monstro aqui assume a figura de uma metáfora para o poder soberano; impossível não pensar em Hobbes. Qual a finalidade do Leviatã hobbesiano? A resposta já nos aproxima das conclusões de Negri: organizar uma multidão. Pôr em ordem uma multidão é um tema recorrente na filosofia política moderna. Aparece em Hobbes, Bodin, Salisburry, Tomás, Grotius, entre outros. Muito presente nos *specula* aos príncipes, na passagem do medievo ao moderno<sup>11</sup>.

Neste momento o que é a multidão? Ela não é nem o povo, nem mesmo a massa, pois carece de qualquer unidade. É o caos que é preciso ordenar. Aqui temos um problema novo, que não se punha para os gregos. Esta multidão que é preciso pôr em ordem já é, desde sempre, monstruosa, pois é um produto híbrido resultado da decadência do Império Romano e da sua mescla com os bárbaros a partir das invasões. Não é possível, portanto, recorrer a um pressuposto eugênico, uma ordem hierárquica calcada na origem e na causalidade entre ser e poder, como na política e metafísica clássicas. O monstro soberano define pois a ordem; uma ordem interna ao próprio mundo. Ele transcende o mundo para colocar a multidão em ordem, de modo que a filosofia política moderna parece dar racionalidade ao monstro na figura do soberano. Para Negri, contudo, não se deve enganar, trata-se de uma aparência. Mais monstruoso que o Leviatã será a multidão, bem como a anarquia e a desordem, o caos que dela são correlatas. O Leviatã é o monstro que ao ordenar o político deixa de sê-lo, pois torna-se um instrumento, ou, nos próprios termos de Hobbes, um artifício.

Ora, a multidão monstruosa pode ser vista no estado de natureza, onde o homem é o lobo do homem, isto é, nem animal, nem homem, mas

---

<sup>11</sup> Sobre os espelhos aos príncipes (SENELLART, 2006; SKINNER, 1996).

um híbrido monstruoso<sup>12</sup>. Para Negri, a genealogia da soberania moderna revela uma eugenia extrema, longe portanto de superar os gregos. Assim, esquerda e direita conservam a origem eugênica do poder. Em Hobbes e Bodin, por exemplo, na legitimidade da monarquia. Mas também nos radicais ingleses da Revolução, os *levelers* e Harrington, para quem a República se assentaria na raça saxã. Há na modernidade toda uma continuidade e desenvolvimento da eugenia como princípio de poder. Ela está presente, conforme Negri, na ideia de Estado, que se desenvolve entre os séculos XVIII e XIX, no nacionalismo e no racismo de Estado característico de certos nacionalismos – muito forte no século XIX e começo do XX e que, contudo, tem reaparecido com força neste início de XXI – e, por fim, no caso mais extremo e conhecido, a Alemanha nazista. Não obstante este sombrio diagnóstico, Negri tem uma proposta política: romper com a racionalidade eugênica do poder e reconquistar o monstro. Suas principais referências são, sobretudo, Marx e Espinosa. Trata-se aqui da construção do conceito de multidão, o monstro biopolítico. O primeiro passo é dado numa releitura de Marx, em especial, o conceito de luta de classes. Antes de entrar nesta leitura, no entanto, permita-nos fazer um pequeno desvio para melhor compreender a questão da monstruosidade e do corpo monstruoso. Ora, não é por acaso, nem por força poética, que Negri escolhe a figura do monstro como índice de resistência e proposta de criação políticas. Para nós há, em especial, dois motivos para tanto. O primeiro aparece na questão do corpo político das teorias modernas da soberania; o corpo monstruoso, que adiante se apresentará como carne da multidão, se mostra em oposição ao corpo político, eugênico, da soberania moderna. O segundo nos conduz ao problema da subjetivação, isto é, a questão do sujeito político. Os sujeitos políticos é que são monstruosos

---

<sup>12</sup> Agamben (2004) mostrou como o lobo hobbesiano estava assentado num fato jurídico realmente existente. No direito germânico e escandinavo, o fora-da-lei ou o bandido eram expulsos da comunidade por meio da fórmula *caput lupinum*, cabeça de lobo, ou simplesmente lobo. Quer dizer, nem homem nem fera, mas um monstro.

e esta monstruosidade é que resiste à eugenia do poder que adiante será chamada de biopoder. Vejamos tudo isso em detalhe.

Em 1965, Canguilhem publica, sob o título *O conhecimento da vida*, uma série de artigos e conferências que giram em torno da relação entre o ser vivo, ou a vida, e a ciência. Há um breve texto intitulado *A monstruosidade e o monstruoso*. Para o francês, o monstro questiona a ideia, bastante presente na filosofia e nas ciências a partir do século XVII, de que a natureza possa nos ensinar a ordem. É porque somos seres vivos que uma falha morfológica é um monstro, pois só no orgânico há monstruosidade, não há monstro mineral, tampouco mecânico. O monstro é assim nada mais que um outro que não é o mesmo, uma outra ordem que não seja a mais provável. É o que está fora da norma, o contraste. Não a morte, mas o vivente de valor negativo, algo como um contra valor da vida. A propósito da relação entre norma e vida, Canguilhem cita Gabriel Tarde: “o normal é o grau zero da monstruosidade”<sup>13</sup>. Com Canguilhem, identificamos três momentos da monstruosidade na história ocidental. Primeiro, na Idade Média e no Renascimento. Nestes períodos há uma espécie de celebração do monstro, por meio do fascínio que ele desperta. O século XVIII transforma o monstro em objeto e instrumento da ciência, procura encontrar nele um erro da natureza, ou algo do gênero. Por fim, nos dezenove, temos uma explicação científica da monstruosidade. Temos assim uma naturalização do monstro que está de par com a naturalização da loucura. A monstruosidade passa ao reino da biologia, do mesmo modo que o louco passa ao reino das recém criadas ciências *psi*. “No século XIX, o louco é posto no asilo que lhe serve para ensinar a razão, e monstro, no frasco do embriologista que lhe serve para ensinar a norma”<sup>14</sup>.

Já no início do século XX, as interrogações sobre a questão do corpo aparecem com força. Um marco, sem dúvida, foi o pensamento

---

<sup>13</sup> CANGUILHEM, 2012, p. 189.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 195.

de Merleau-Ponty. Nele há um apagamento da distinção corpo/espírito, a vida humana é, a um só tempo, espiritual e corpórea. O corpo deixa de ser, deste modo, mecanismo ou pedaço de matéria, tampouco é substância, mas sim carne, algo como que um corpo animado. A figura monstruosa desestabiliza a representação e a identidade de um corpo, do corpo. O filósofo português José Gil procura traçar uma etimologia da noção de monstro<sup>15</sup>. Comumente os comentadores derivam a palavra monstro do latim, *mostrare*, quer dizer, indicar, mostrar com o olhar. Contudo, recorrendo à obra de Benveniste, Gil demonstra que além deste significado, o verbo *mostrare* designa também o seguinte: “ensinar um determinado comportamento, prescrever a via a seguir”<sup>16</sup>. Na origem grega do termo, *terátos* é uma palavra ambígua, que transita do jurídico, portanto também do religioso, ao biológico. O monstro mostra, então, mais do que é visto, um irreal verdadeiro, ao mesmo tempo um corpo transparente e opaco. Seu corpo disforme e anormal desperta o fascínio de um olhar horrorizado. De modo que, ao revelar uma espécie de corpo interior – uma obscenidade orgânica –, o olhar acaba por nada ver, pois fica preso a imagem do corpo monstruoso, a partir de uma dupla relação de revelação e ocultamento. O que fascina o olhar é o interior do monstro que se mostra em corpo e que, no entanto, não é corpo, pois não é dotado de alma:

Ao revelar o que deve permanecer oculto, o corpo monstruoso subverte a mais sagrada das relações entre alma e corpo: a alma revelada deixa de ser uma alma, torna-se, no sentido próprio, o reverso do corpo, um outro corpo, mas amorfo e horrível.<sup>17</sup>

O corpo monstruoso abala a identidade do ser cultural, pois se apresenta como um corpo não codificado, um significante caótico. Sua

---

<sup>15</sup> PEIXOTO JUNIOR, 2010. p.179-187.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 181.

<sup>17</sup> GIL *apud* PEIXOTO JUNIOR, 2010, p. 181.

singularidade subversiva deriva, pois, de sua diferença radical e absoluta. Por isso, em Negri, a metáfora do monstro político, a multidão em oposição ao corpo político, a soberania e o povo. Há mais, para Negri o corpo singular é também o mais comum:

A carne da multidão é uma potência elementar que expande necessariamente o ser social, produzindo um excesso de qualquer medida tradicional político-econômica de valor. Da perspectiva da ordem e do controle políticos, a multidão da carne é terrivelmente evasiva já que nunca pode ser completamente apanhada na hierarquia orgânica de um corpo político.<sup>18</sup>

Em *Os anormais*, Michel Foucault identifica dois momentos da monstruosidade. No primeiro, que vai da Idade Média ao início do século XVIII, o corpo monstruoso está preso ao registro natureza/lei, quer dizer, ele viola as leis naturais e ao mesmo tempo às sociais, é, pois, um discurso jurídico-biológico sobre o monstro. Já a partir do século XVIII, a monstruosidade entra no registro do desvio de comportamento, na figura do criminoso. Estamos agora no âmbito de um discurso jurídico/moral que leva o indivíduo a se tornar um fora-da-lei. Nesta época, tem lugar a ideia do “monstro político”, isto é, aquele que rompe com o contrato, um “criminoso político” portanto. São dois modelos, o tirano, no topo da sociedade, e o infrator, em baixo. O primeiro permanente, o segundo transitório. A partir do século XIX, contudo, o monstro dá lugar ao anormal<sup>19</sup>. Em grande medida, isso se deve ao aparecimento das ciências *psi*. Interessante aqui, para nossa leitura, é que o monstro provenha do sujeito político. Assim, a metáfora de Negri da monstruosidade como processo de subjetivação fica mais clara: os sujeitos políticos é que são monstros e a monstruosidade é a possibilidade de resistência às pretensões eugênicas do poder, o biopoder.

---

<sup>18</sup> HARDT; NEGRI, 2005, p. 227-228.

<sup>19</sup> Coincide portanto com a datação de Canguilhem.

O monstro biopolítico frente ao biopoder. Observa-se que em Negri há uma distinção que não ocorre em Foucault. No *Nascimento da medicina social*<sup>20</sup> e em *A vontade de saber*<sup>21</sup>, aonde o filósofo francês constrói sua conceituação de biopolítica, aparece também o termo biopoder sem nenhuma distinção. Nos trabalhos posteriores prevalece, todavia, o primeiro termo que, inclusive, dá título a um de seus cursos<sup>22</sup>. Para o italiano, no entanto, biopolítica refere-se à resistência da vida frente aos poderes que querem subordiná-la. Pelo contrário, biopoder é o controle sobre a vida. Em Foucault, os dois termos tendem a se enquadrar nessa segunda definição. Vejamos algumas características deste monstro biopolítico que desenvolveremos adiante. Ele é a potência da multidão. É um acontecimento positivo que altera os princípios eugênicos a partir dos quais o Ocidente definiu o humano e a política. É também a possibilidade da potência da vida frente aos poderes que querem controlá-la. Ele escapa ao poder, pois não pode ser recodificado na política identitária da racionalidade ocidental. É a possibilidade de uma política do comum<sup>23</sup>. E, por fim, não é corpo político, mas carne<sup>24</sup> da multidão.

---

<sup>20</sup> FOUCAULT, 2010, p. 79-98.

<sup>21</sup> FOUCAULT, 1984, p. 127-141.

<sup>22</sup> FOUCAULT, 2008. Apesar da sugestão do título, Foucault desenvolve no curso uma análise de três modelos de neoliberalismo, a saber: o alemão, o francês e o norte-americano. Em verdade, trata-se de uma leitura do que podemos chamar de modo de governo neoliberal, bem como, seu correlato o autogoverno de si a partir das premissas neoliberais. Isso irá constituir todo um modo de vida que, conforme Foucault, se apresentará como uma releitura do *homo oeconomicus* dos liberais clássicos. Interessante é que as conclusões do filósofo francês a respeito deste *homo oeconomicus* estão muito próximas das pesquisas de Negri sobre o trabalho imaterial e da indistinção entre tempo de produção e tempo da vida que marca, segundo o italiano, o trabalho na pós-modernidade. LAZZARATO, 2001.

<sup>23</sup> A possibilidade de uma nova política, como uma política do comum, é uma questão que aparece com força na filosofia política contemporânea. Não só aqui, mas em Agamben, Bensäid, Rancière, Nancy, entre outros.

<sup>24</sup> Ao se referir ao conceito de carne da multidão, Negri faz referência não só a Merleau-Ponty, mas também a Paulo. Interessante o resgate de Paulo na contemporaneidade. Agamben, Zizek e Badiou são alguns dos autores que dedicaram uma obra completa ao apóstolo.

É em Marx, e no conceito de luta de classes, que Negri encontrará pela primeira vez uma superação das categorias eugênicas do poder. É no filósofo da mercadoria que o monstro torna-se sujeito, não é excluído nem reduzido à metáfora. Negri apresenta o problema, a partir de Marx, em dois movimentos: a monstruosidade do ponto de vista do capital e, a seguir, do ponto de vista do trabalhador. Primeiro momento então. Na obra marxiana, o capitalismo nos apresenta como monstruoso, porém sem deixar de ser racional. É a fina ironia de Marx, nos diz o filósofo italiano, as leis de exploração capitalistas são racionais e monstruosas, assim como o são os poderes eclesiásticos e a dominação política. Há aqui, conforme Negri, uma inversão da eugenia, pois em primeiro lugar, a racionalidade capitalista é em si mesma monstruosa e o capitalismo já produz, do interior, seu próprio monstro: a luta de classes. Num segundo momento, em sua experiência da exploração sofrida, o trabalhador passa, por assim dizer, por três estágios. Primeiro, se reconhece abstratamente como mercadoria. A seguir, se reconhece concretamente como membro da classe monstruosa dos trabalhadores. E, por fim, deve tomar consciência e resistir; quanto mais resistente, mais monstruoso será. O capitalismo nos oferece, pois, a monstruosidade da exploração e do sofrimento. Nós nos identificamos com esse sofrimento e tomamos consciência dele a partir de diversos acontecimentos do XIX e do século XX (nazi-fascismo, colonialismo, imperialismo, a questão palestina, o *apartheid*, os deportados, os guetos, os negros, as mulheres, etc.). O que nos dizem estes acontecimentos? Eles nos oferecem resistências monstruosas frente à exploração e ao sofrimento perpetuados pelo capitalismo. Diz Negri: “a tradição metafísica clássica e o racionalismo ocidental excluíam o monstro da ontologia do conceito: estas experiências registram sua poderosa inclusão.”<sup>25</sup> Devemos, portanto, ler a história do ponto de vista do monstro, uma história de resistências e lutas.

O primeiro passo numa leitura das resistências e lutas, numa ontologia do monstro, se dá em Negri a partir de uma inversão de Marx.

---

<sup>25</sup> NEGRI, 2007, p. 103.

Explica-se. Para o italiano, a história do capitalismo é o desenvolvimento da subordinação do capital à força de trabalho que, nos dias atuais, alcançou seu auge. Há aqui uma dicotomia que não é aquela do sujeito da exploração, o capital ou o capitalista, contra o objeto da exploração, o trabalho ou o trabalhador, mas do sujeito/sujeito, pois é o ciclo monstruoso das lutas da multidão que gera os ciclos do capital. É o que Negri entende por trabalho vivo. Sabemos que em Marx, se recorrermos à leitura que Arendt o dele faz, pode-se encontrar duas categorias de trabalho, o labor, isto é, o trabalho vivo e o capitalismo que corresponde ao trabalho abstrato<sup>26</sup>. De modo que o capitalismo pode ser apresentado como a metafísica da mercadoria, ou seja, é a dominação do trabalho abstrato, reificado na forma mercadoria, sobre o trabalho vivo. O capitalismo se afirma como emancipador, mas é parasitário, pois ele necessita do trabalho, ao passo que o trabalhador não necessita do capitalismo que é, deste modo, uma contradição viva. Daqui Negri opera uma segunda dicotomia: o trabalho vivo corresponde à imanência, enquanto que o capitalismo é transcendente, assim como os modelos de corpo político – multidão/soberania.

Para Negri, nem mesmo Marx havia percebido que o monstro é outra coisa que não o capital. Pois Marx tem um ponto de vista lógico-político, e é preciso, segundo o italiano, ir além, pôr a ontologia em primeiro plano. Há aqui toda uma releitura da classe marxiana. A força-trabalho torna-se classe destruindo sua presença ambígua no capital. Separando-se dele, a classe reconhece-se como tal, porém como monstruosa. A classe não é espectral<sup>27</sup>, mas monstruosa, esta é sua essência. Retomemos a inversão: é o capital que está subordinado à força de trabalho. A força de trabalho

---

<sup>26</sup> Há uma crítica interessante e pertinente, bastante conhecida aliás, das categorias de trabalho em Marx feita por Hannah Arendt em *A condição humana*. ARENDT, 2010, p. 97-114. Esta dupla distinção das categorias de trabalho, que em Arendt é clara, não é tão óbvia assim em Marx, contudo, ficaremos com ela a fim de facilitar nossa argumentação.

<sup>27</sup> Crítica de Negri a Derrida, *Espectros de Marx* (DERRIDA, 1998). Cf. NEGRI, 2007, p. 104.

é trabalho vivo que, deste modo, pode se apresentar como potência política, monstruosa portanto. Não há o Marx econômico, mas o Marx do trabalho vivo e da ontologia social<sup>28</sup>. A luta de classes e o trabalho vivo são condições para uma nova subjetividade, assim como para uma política da imanência. Por fim, poderíamos endereçar a Negri uma mesma crítica que fora endereçada a Marx<sup>29</sup>: o capitalismo cria então as condições para sua superação? Pois ambos dão a entender isso. A resposta também é comum aos dois: o capitalismo cria as condições para a Revolução.

Segundo passo, breve genealogia do monstro biopolítico. O monstro biopolítico – ou o comum – é uma alternativa ontológica às pretensões eugênicas do poder, ou biopoder. Lembremos que há aqui uma distinção que não ocorre na noção foucaultina de biopolítica. O biopoder é o controle sobre a vida, corresponde a transcendência do poder, à soberania. Por outro lado, a biopolítica é a resistência da vida ao poder; é imanente e emancipatória. Temos duas genealogias para o monstro biopolítico<sup>30</sup>; uma, o comunismo camponês, outra, o comunismo operário. No entanto, para Negri, este ciclo de lutas se encerrou, pois o capitalismo não é mais o mesmo. Do capitalismo industrial passamos ao capitalismo pós-industrial, do capital fixo ao trabalho imaterial. Essa nova produção aparece como possibilidade de pensar a biopolítica e o conceito de multidão, pois há aqui um deslocamento da subjetividade: da classe operária à multidão. A biopolítica porta uma nova subjetividade emancipatória<sup>31</sup>, a multidão.

Retomemos, ponto a ponto, esta breve genealogia do monstro biopolítico. O poder é, desde sempre, biopoder, isto é, poder sobre a vida.

---

<sup>28</sup> A principal referência em Negri para suas concepções de trabalho vivo e trabalho imaterial, bem como a ontologia social em Marx, encontram-se nas notas preparatórias para *O capital*, os *Grundrisse*.

<sup>29</sup> MILOVIC, 2011, p. 161-177.

<sup>30</sup> NEGRI, 2007, p. 106-119.

<sup>31</sup> Milovic faz notar que em Foucault ou Agamben a política moderna, e seu correlato a biopolítica, se apresenta sob a forma do perigo. Em Negri, ao contrário, ela é emancipatória (MILOVIC, 2011, p. 169).

O poder cria a vida, quer dizer, cria os mecanismos de controle sobre ela. Aqueles que devem ser controlados pelo poder são excluídos, os monstruosos. Paulatinamente, na resistência e na luta, como no comunismo operário e camponês, como nas revoltas e revoluções do século XX, o monstro biopolítico passa de fora para dentro. De fato, o monstro está sempre dentro, pois, em primeiro lugar, sua exclusão política se dá num movimento de inclusão econômica/produtiva. E a exclusão não é consequência, mas premissa do poder<sup>32</sup>. Está dentro a partir de uma ambiguidade característica dos instrumentos de poder que procuram controlar o monstro: da força de trabalho dentro do capital ou do escravo dentro da família (*oikos*), etc. Essa estrutura se mantém enquanto o monstro não rompe totalmente com o poder, o biopoder, pois o desenvolvimento desta disputa se dá sempre no da insubordinação da vida (potência da vida, biopolítica) contra o poder sobre a vida (controle da vida, biopoder). Atualmente estamos diante de não mais uma revolta contra o biopoder, mas da vitória do comum, da potência do comum, pois o biopoder já não é mais capaz de hierarquizar, classificar e organizar a monstruosidade biopolítica. A monstruosidade é a potência do comum<sup>33</sup>, um rizoma, dado

---

<sup>32</sup> Novamente aqui ocorre a proximidade com Agamben e a relação de abandono, cf. nota 5.

<sup>33</sup> Em artigo intitulado *Duas visões da política: a multidão perante a filosofia do comum*, Jordi Massó Castilla discute a filosofia política do “comum”. Apresenta críticas ao conceito de multidão de Hardt e Negri a partir do pensamento político francês contemporâneo. Mobiliza autores como Rancière, Bensäid, Nancy, entre outros. Não é possível desenvolver todo conteúdo do texto neste espaço; apresentamos algumas indicações. A crítica de Castilla se dá em três momentos. Primeiro, a relação singular/comum precisa de uma articulação mais harmoniosa e convincente dentro do conceito de multidão. Em segundo lugar há certa dificuldade em pensar o coletivo a partir do singular, sem que isso elimine ou entronize as diferenças. O problema é pensar uma forma de soberania que não anule a liberdade. Por fim, o problema da Revolução/Insurreição está mal resolvido. Para Bensäid, por exemplo, o ter lugar da Revolução na ideia de desejo de atualizar a pura potência, ou no amor é, no mínimo, problemática (CATILLA, 2012, p. 253-272).

na ideia de *General Intellect*, o trabalho vivo, ou imaterial<sup>34</sup>, do qual o capitalismo contemporâneo, parasitário que é, tornou-se dependente. Em suma, estamos diante do conceito de multidão, o monstro biopolítico.

Passemos agora à uma definição de multidão que, para Negri, mais do que política, deve ser ontológica. O filósofo italiano apresenta três teses, a saber: a multidão é o nome de uma imanência; a multidão é um conceito de classe e a multidão é o conceito de uma potência. Imanência: se opõem a relação transcendente soberano/povo da filosofia política moderna – de Hobbes a Hegel. Os sujeitos políticos são singularidades não-representáveis, ao contrário de indivíduos proprietários do jusnaturalismo moderno. Classe: a multidão é classe, pois é produtiva e está em movimento. No entanto, ela não é a classe trabalhadora; este é, para Negri, um conceito restrito, pois se atém à produção e hoje o que está em questão é a cooperação social. Neste sentido, Negri propõe uma redefinição da exploração: exploração da cooperação do conjunto das singularidades. Só com os indivíduos da filosofia moderna é possível medir o trabalho pela lei do valor, de modo que a massa é o correlato do capital, do mesmo modo que o povo é o correlato da soberania. A produção da multidão, isto é, não de indivíduos, mas de singularidades, é incomensurável, está fora de qualquer medida. O pós-moderno que vivemos é um salto *epocal*, assim as medidas estão postas em questão. Potência: a potência das singularidades da multidão querem se corporificar no intelecto de massas, o *General Intellect*. Isso se dá a partir de três vetores de força. Primeiro, na passagem do fordismo ao pós-fordismo e na dissolução da disciplina social da modernidade. Segundo, tendência para o *General Intellect*, à produção imaterial e ao trabalho vivo. Enfim, essa passagem abarca continuidades e descontinuidades e a potência da multidão que quer se corporificar, o fará por meio da liberdade e da alegria.

Já que se trata, pois, de um salto de época, tentemos opor a categoria pós-moderna de multidão às categorias modernas de povo e massa.

---

<sup>34</sup> Não é possível desenvolver essa ideia em toda sua amplitude (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Primeiro o povo. Este pode ser compreendido pelas categorias do contratualismo, da unidade e do corpo social, ao passo que a multidão se apresenta sob a forma do não representável, da multiplicidade e da carne da vida. A massa, ou a plebe, pode ser lida como passiva, irracional e manipulável; a multidão, ao contrário, é um ator social ativo, uma multiplicidade que age. Não é, como já fizemos notar, unidade, mas é algo organizado. A vantagem, para Negri, do conceito de multidão consiste na possibilidade que ele tem de refutar as premissas modernas de temor às massas e da tirania da maioria. De modo que o poder nada pode fazer da multidão, pois as categorias que lhe interessam foram postas de lado: a unidade de sujeito – o povo, a composição política – o contrato, o regime de governo, seja ele a democracia, a monarquia ou a aristocracia. Trata-se no conceito de multidão, para o italiano, de uma Revolução, porém, mais do que política, ontológica.

Gostaríamos agora de traçar, em linhas gerais, aquilo que Negri chama de o monstro “monstruificado”, quer dizer, as tentativas contemporâneas de conter o monstro biopolítico. A argumentação se dá em duas frentes, primeiro numa crítica a Giorgio Agamben<sup>35</sup>, mais

---

<sup>35</sup> Há várias referências de Negri a Agamben e vice-versa. Mapeamos algumas. Na obra de Agamben, as referências a Negri aparecem, de forma clara, duas vezes. Em *Homo Sacer I*, apesar de não citá-lo textualmente, aparece uma crítica à dicotomia poder constituinte/poder constituído a partir da noção de paradoxo da soberania, colhida de Carl Schmitt e Walter Benjamin. Lembremos que essa dicotomia é um tema caro ao filósofo de Pádua, tendo dedicado-lhe uma obra inteira (AGAMBEN, 2004, p. 47-56). Num outro texto, uma palestra em verdade, intitulado *Movimento*, Negri encontra-se na plateia e Agamben se diz sentir muito próximo dele (AGAMBEN, 2006).

Os ataques de Negri ao pensamento de Agamben estão mais documentados, suas críticas podem ser lidas alhures. Numa breve resenha, publicada em *Il manifesto*, um dos mais recentes livros do filósofo de Roma, *L'uso dei corpi*, é chamado de metafísico (NEGRI, 2015). Negri em resenha de *A linguagem e a morte* assim se posiciona. Afirma ser leitor assíduo de seu compatriota. Para ele, Agamben propõe uma filosofia, qual seja, construir criticamente o terreno do ser, escavando sobre a margem existencial e linguística o caminho da redenção; redenção esta que não esquece, todavia, a mortalidade. Segundo ele, Agamben em seus

especificamente ao seu conceito de vida nua, a seguir se concentra na atual engenharia genética.

---

trabalhos filológicos e linguísticos se aproxima do *General Intellect*, pois produz uma ideia positiva do ser linguístico do comum, atravessado por processos de exploração e sobressaltos de liberação. Num outro trabalho, *A Comunidade que vem*, Agamben começa a se inscrever no terreno da biopolítica e a possibilidade de redenção se apresenta na forma da desutopia; aqui a iminência da morte, bastante presente na obra de Agamben, é atravessada pela tensão da vida. Há, com efeito, dois Agamben que, em verdade convivem: um, de fundo existencial e terrífico, num confronto contínuo com a morte; outro, do trabalho filológico que, deste modo, conquista o horizonte biopolítico. Biopolítico aqui no sentido que Negri propõe, vale ressaltar. Na obra e no conceito de estado de exceção, Negri vê duas leituras possíveis. Uma positiva, o apagamento da democracia, a partir da Primeira Guerra, coincide com seu diagnóstico da situação imperial. Outra negativa, Agamben produz uma ontologia indiferencial, cínica e pessimista. A questão da zona cinza, justamente o espaço da exceção, que desbota os horizontes e reconduz-nos a uma ontologia incapaz de produzir sentidos senão em termos destrutivos. Negri crítica, neste sentido, a indistinção entre exceção, que para ele anula o ser, e poder constituinte, que cria o ser. No mesmo diapasão, critica também a indistinção entre *bios* e *zoé*. Viver nesta indistinção é, segundo o autor, viver sob o signo do nazismo. Provavelmente tem em mente aqui a figura do muçulmano, elaborada por Agamben em *O que resta de Auschwitz*. Para Negri, com efeito, o estado de exceção não pode ser reconduzido à matriz da política, pois a vida neste estado é, em verdade, apenas viver sob a guerra civil imperial. Há, no entanto, um momento bastante positivo em *Estado de exceção*. Agamben vai além do estado de exceção usando a arma da filologia, numa construção ética e potente, nos passos de Espinosa, de modo que há a produção de uma imanência revolucionária. De modo também que há uma superação da dialética, não só Hegel, mas também Benjamin (NEGRI, 2011, p. 336-337). Todos esses apontamentos operados por Negri podem ser, em maior ou menor medida, feitos à filosofia de Agamben. O único ponto, talvez, que não temos condições em concordar diz respeito à superação de Walter Benjamin. Não nos parece. Grande parte dos *insights* agambenianos provém do pensamento do filósofo de Berlim, inclusive um dos seus mais importantes conceitos, a vida nua. De todas as referências utilizadas por ele, de Heidegger à Foucault, de Arendt à Nancy, Benjamin é o único que não passa por severas críticas ou pretensas correções. Não obstante este ponto, a filosofia de Negri e Agamben parecem coincidir na mesma medida em que se afastam. O encontro com Foucault, a biopolítica, a noção de potência, a exclusão inclusiva, são fundamentais em ambos. Valeria a pena aprofundar estas proximidades/distanciamentos.

No momento que o monstro finalmente ocupou o centro da vida, há aqueles que querem fazer dela vida nua. A realidade das lutas políticas – biopolítica – devem se opor à noção de vida nua. Para Negri, esta noção é uma ilusão, uma ideologia, e deve ser combatida. Ele pretende fazer isso a partir da ontologia. A questão é: o que é a vida nua, o que ela representa e produz, se a preocupação central da obra de Negri é a potência da vida, sua capacidade de resistência e transformação? Não há vida nua na ontologia, assim como não há estruturas sociais sem ordem ou palavras sem significado. Se retrocedermos no tempo, na história, o homem ou a vida sempre se apresentarão numa condição ontológica. Quer dizer, o homem é uma figura antropológica, pois consciente, qualificável e irreversível<sup>36</sup>. As figuras da resistência, do comunismo camponês, operário, etc., não eram vidas nuas, “vestiam” historicidade. É duvidoso o homem poder submeter ao poder um corpo nu, pois, não está claro se é o homem que está nu, ou se a vida é nua para tornar-se homem. Isto é, considera-se primeiro o homem e depois a nudez ou vice-versa<sup>37</sup>. Se é verdade que há momentos na história em que a vida nua é imposta pela ideologia e pela violência, ocorre no entanto, que Agamben absolutiza esta condição ao assimilar a vida nua à vida nos campos nazistas, na figura do muçulmano de *O que resta de Auschwitz*<sup>38</sup>. Há aqui desproporção, nos diz Negri. Quando se reivindica a qualidade humana<sup>39</sup> a partir da vida nua, reivindica-se uma posição jusnaturalista, um estado original da humanidade em que esta se apresenta de modo inocente, ou impotente. Talvez o conceito de vida nua seja, simplesmente, outra maneira de dizer

---

<sup>36</sup> Na verdade, uma leitura atenta da obra de Agamben, em especial o próprio *Homo Sacer I*, mas também *O Aberto*, entre outras, demonstrará que não existe, de fato, a “vida nua”. Ela é um constructo, um artifício. Não há em Agamben, como em Foucault certamente, retorno à origem; não há pureza. O homem e a vida nua são ilusões, melhor dizendo, construções (AGAMBEN, 2004, p. 96, 98, 129, 155, 193 e 194) e (AGAMBEN, 2013, p. 29 e 33).

<sup>37</sup> *Idem* nota 35.

<sup>38</sup> AGAMBEN, 2008.

<sup>39</sup> *Idem* nota 35.

Hobbes, ou Rousseau. Nesta posição, da vida, confunde-se o homem que luta com aquele que é controlado e massacrado pelo biopoder. Assumir a vida nua como representação da vida é, para Negri, identificar a natureza do sujeito com o poder que tanto o controla quanto o deixa nu<sup>40</sup>. Confunde-se, pois, a vida nua com a potência da vida.

A vida nua não serve de grade de inteligibilidade para compreender as violências cometidas aos explorados no decorrer da história. Pois, a reivindicação dela é ideológica e, portanto, falsa, em dois sentidos. Primeiro, é falsa, pois a-) não é possível reduzir a ontologia à vida nua, isto é, reduzir o homem a uma essência negativa; b-) nega a potência constitutiva do ser em avançar no tempo, em lutar, em realizar processos constituintes. É falsa, num segundo sentido, pois a-) faz par com a hipótese eugênica do poder; é contrária, portanto, à potência do monstro e da multidão; b-) neutraliza a possibilidade de expressão da potência. A vida nua não exclui o monstro, de fato já o vimos<sup>41</sup>, mas dissolve o monstro, para Negri nossa única esperança, ao identificá-lo como depositário da violência na figura do muçulmano, do *homo sacer*, entre outras, de modo que todo ato de resistência é vão. A vida nua é uma paródia de Hobbes – outros críticos já procuraram demonstrar que o *homo sacer* é outro modo de dizer Hobbes<sup>42</sup> – ao final não há paz, mas vida dominada e impotente<sup>43</sup>. Isto, para Negri, é a imagem do que resta depois que o terrorismo do capital moribundo do capital se exerceu sobre a vida e o trabalho da multidão. Pois, ela aparece no momento biopolítico, ou seja, quando os homens se aproximam da sua vida como potência criadora do comum e como

---

<sup>40</sup> Questionamos: não é isso exatamente Foucault?

<sup>41</sup> Conforme nota 9.

<sup>42</sup> Não temos condições de recuperar a referência.

<sup>43</sup> De fato, isso aparece em Agamben como figura correlata *homo sacer*/soberano. Por isso, em Agamben, a necessidade de pensar uma política não estatal, fora do paradigma da soberania.

foco de resistência<sup>44</sup>. Enfim, a teoria da vida nua representa uma refundação do Estado capitalista por meio de um retorno às origens, do mito fundador. Do mesmo modo, o capitalismo da era imperial retorna às origens para um novo processo de acumulação primitiva do capital<sup>45</sup>, agora cognitivo, intelectual, informatizado. Transfere, portanto, o poder criativo do comum ao soberano.

Outra forma de conter o monstro e restitui-lo à hierarquia eugênica, isto é, excluí-lo do poder, é a atual engenharia genética. Na possibilidade de modificar os corpos ou os seus pedaços, a engenharia genética pode criar novos monstros, não aqueles que subvertem e resistem, mas submetidos ao biopoder. Neste sentido, o biopoder atual se apresenta como um poder sobre a reprodução humana. Como o monstro biopolítico, na ideia de trabalho imaterial e intelectualidade de massas, acaba por ocupar todos os lugares da vida – da produção à comunicação – a tentativa atual do biopoder para conter a multidão é transformar o biopolítico em mero biológico. Vejamos mais de perto. O homem, tanto para Darwin quanto para Marx, argumenta Negri, era a chave para se compreender o macaco. Agora, no entanto, as coisas se invertem; por meio da engenharia genética é o macaco a determinar os destinos do homem<sup>46</sup>. De modo que, os corpos

---

<sup>44</sup> Outra proximidade com Agamben, ao menos em nossa leitura. Ao final de *Homo Sacer I*, o filósofo nos deixa como tarefa filosófica/política pensar uma *bíos* que seja simplesmente sua *zoé* (p. 194). Não seria isto outra forma de dizer que a vida é potência criadora e foco de resistência?

<sup>45</sup> Em Marx, o processo de acumulação primitiva do capital se deu a partir da exploração das Américas, dos *cercamentos*, da proibição da coleta de lenha e das empresas escravistas (MARX, 1980, p. 828-859).

<sup>46</sup> Nesta passagem do animal ao homem, ou vice-versa, se constrói grande parte do destino do Ocidente desde sua origem. Em verdade, não há passagem definitiva, mas uma zona de indistinção que se altera conforme a época, o lugar, os interesses da política ou da ciência. Este é um dos argumentos desenvolvidos por Agamben em *O aberto*, e no conceito de máquina antropológica. Inclusive esta argumentação, e este conceito, podem servir para rebater algumas das críticas desenvolvidas por Negri à vida nua agambeniana. Sobre o conceito de máquina antropológica. (AGAMBEN, 2013, p. 37-65) e (AGAMBEN, 2015, p. 331-362).

tomados, assim como mero substrato biológico, podem ser manipulados ou organizados conforme a engenharia genética e os interesses do biopoder. Se na modernidade, a divisão social, do trabalho, da exploração, da exclusão do poder, podia ser dada pela etnia, pela cor da pele ou pelo gênero, hoje o biopoder tem diante de si a possibilidade de redefinir e refinar ainda mais essas exclusões. No entanto, nos diz Negri, o monstro, a multidão, já se tornou *bíos*. Já escapou dos processos de sujeição da eugenia clássica, como já vimos. Assim, a eugenia contemporânea não é mais ontológica, mas uma tecnologia de poder, uma norma abstrata de organização social, com vestes e pretensões de dominação política. Há mais. Estas novas tecnologias, em verdade, surgem no próprio interior do trabalho biopolítico da multidão, de modo que, podem ser desarmadas e voltadas em benefício dela própria. Pois, o monstro biopolítico, a multidão, não é um corpo, mas carne ou, melhor dizendo, um corpossem-órgãos. Por isso, as singularidades que a compõem já estão abertas a metamorfose, à produção de novos corpos.

Para finalizar, algumas observações. A pós-modernidade, que vivemos, se apresenta sob a forma de uma interligação, de modo íntimo, entre *bíos* e política, força de vida e violência sobre ela. Daqui abrem-se duas possibilidades: ou o triunfo da eugenia do poder, ou a vitória da inovação do monstro biopolítico, da multidão. Para Negri, o terreno político hoje está caracterizado por uma espécie de fantasmagoria de uma luta de classes, entre a biopolítica da multidão e o biopoder da eugenia. O objeto desta luta é a vida, a tecnologia da vida ou a tecnologia sobre a vida, que pode ser tanto o último passo para o domínio tecnológico do capital, como também, um caminho alternativo ao capitalismo. A luta política, nos dias de hoje, não é sobre os salários e as condições de trabalho, nem sobre a organização ou a estrutura política, mas diz respeito à vida.

## Referências

AGAMBEN, G. *Homo Sacer*. O poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2004.

\_\_\_\_\_. *Estado de exceção*. 2. ed. São Paulo. Boitempo Editorial.

\_\_\_\_\_. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo. Boitempo Editorial. 2008.

\_\_\_\_\_. *O aberto*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2013.

\_\_\_\_\_. Movimento. *Interthesis*, Florianópolis, v. 3, n. 1. Jan./Jun.2006.

\_\_\_\_\_. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

ARENDT, H. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

CANGUILHEM, G. *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2012.

CATILLA, J. M. Duas visões da política: a multidão perante a filosofia do comum. *Princípios: revista de filosofia*, Natal, v. 19, n. 32. p. 253-272, jul./dez. 2012.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo. Perspectiva. 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2010.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I*. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1984.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. 5. ed. Campinas: Papyrus. 1995.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record. 2002.

\_\_\_\_\_. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record. 2005.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

MARX, K. *O capital. Livro I*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

MILOVIC, M. Ontologia dos monstros – Antonio Negri e as questões sobre a política e imanência. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 18, n. 1, p. 161-177. 2011.

NEGRI, A. El monstruo político. Vida desnuda y potencia. In: RODRÍGUEZ, F., GIORGI, G. (Org.). *Ensayos sobre biopolítica: excessos de vida*. Paidós: Buenos Aires. 2007.

\_\_\_\_\_. Resenha de: A linguagem e a morte. *Revista Lugar Comum*. n. 27. Janeiro de 2011, p. 336-337.

\_\_\_\_\_. Agamben: quando a inoperosidade é soberana. IHU UNISINOS, acesso em 21/02/2015.

\_\_\_\_\_. *O poder constituinte*. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

PEIXOTO JUNIOR, C. A. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 179-187. 2010.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34. 1996.

SENELLART, M. *As artes de governar: do regimen medieval ao conceito de governo*. São Paulo: Editora 34. 2006.

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

Data de registro: 06/09/2015

Data de aceite: 18/05/2016



## Un caso estremo: il progetto educativo di Platone, scrittore di filosofia<sup>1</sup>: la centralità dell'educazione per la società ateniese

Maurizio Migliori\*

**Riassunto:** Platone giudica il problema dell'educazione una delle questioni centrali per la salvezza della polis greca del suo tempo. Ma, degno allievo di Socrate, impone prima di tutto il problema a se stesso come scrittore di filosofia. Questa non è comunicabile come le altre scienze, perché richiede la partecipazione attiva del soggetto che indaga. Come sottolinea nel *Fedro*, la scrittura appare debole per la sua fissità e per l'impossibilità di scegliere il lettore e di dialogare con lui. Tuttavia Platone non ha rinunciato alla scrittura, che appare utile sia come promemoria sia per coloro che sono lontani nel tempo e nello spazio e che seguono lo stesso percorso di ricerca. Pertanto Platone ha inventato una tecnica di scrittura che egli descrive come "un gioco": i dialoghi sono una sequenza di testi protrettici che propongono, sotto forma di gioco, crescenti problemi filosofici, in base a quanto il dialogo comunica; questo rimanda sempre la presentazione delle cose di maggior valore, in sintesi la soluzione (platonica) dei problemi proposti. Da un certo punto di vista, questo tentativo è fallito completamente: le generazioni successive hanno usato la scrittura per comunicare e imparare molte cose, non per un gioco così complesso come quello che questi testi proposti. Tuttavia, se il desiderio di Platone era quello di costringere il lettore "fare" la filosofia, lui e i suoi dialoghi sono stati veramente i maestri del pensiero occidentale.

**Parole chiave:** Educazione. Filosofia. Scrittura. Dialoghi.

<sup>1</sup> Non ho potuto in questo testo chiarire i tanti riferimenti al pensiero platonico che meritavano una adeguata spiegazione, anche se sarebbe stata necessario in quanto il lettore troverà alcuni passaggi di questo testo "strani" e comunque diversi da quello della manualistica più diffusa. Rinvio per questo a Migliori 2013, una mia ampia monografia in cui ho proposto una ricostruzione del pensiero di Platone "nuova" e, a mio avviso, più rispettosa della totalità dei dialoghi.

\* Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Doutorando em Filosofia da Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). *E-mail:* guazzellivalerio@hotmail.com

### **An extreme case: the educational project of Plato, writer of philosophy: the centrality of education for Athenian society**

**Abstract:** Plato judges the problem of education one of the central issues for the salvation of the Greek polis of his time. But, worthy pupil of Socrates, imposes first of all this problem to himself as writer on philosophy. This is not communicable as the other subjects because it requires the active participation of the subject that investigates. As he points out in the *Phaedrus*, the writing appears weak for its fixity and because of the impossibility to choose the reader and to dialogue with him. However Plato did not surrender to write, which appears useful both as a reminder and for those who are far away in time and space, and who follow the same search path. Therefore Plato invented a writing technique that he describes as “a game”: the dialogues are a sequence of protreptic texts who propose, in the form of a game, growing philosophical problems, based on how the dialogue itself communicates; it always defers the exposition of things of greater value, in summary the (Platonic) solution of the proposed problems. From one point of view, this attempt failed completely: the following generations used the writing to communicate and learn many things, not for a game as complex as what these texts proposed. However, if Plato’s desire was to force the reader “to do” philosophy, he and his dialogues have been really the masters of Western thought.

**Key Words:** Education. Philosophy. Writing. Dialogues.

### **Um caso extremo: o projeto educativo de Platão, escritor de filosofia: a centralidade da educação para a sociedade ateniense.**

**Resumo:** Platão considera o problema da educação uma das questões centrais para a salvação da *polis* grega de seu tempo. Mas, digno aluno de Sócrates, põe, antes de tudo, o problema para si próprio como escritor de filosofia. Esta não é transmissível como outras ciências, porque requer a participação ativa do sujeito que indaga. Conforme sublinha no *Fedro*, a escrita parece esmaecida por sua fixidez e pela impossibilidade de escolher o leitor e dialogar com ele. No entanto, Platão não renunciou à escrita, que parece útil seja como recurso da memória, seja para aqueles que estão longe no tempo e no espaço e que seguem o mesmo caminho de pesquisa. Portanto, Platão inventou uma técnica de escrita que ele descreve como

“um jogo”: os diálogos são uma sequência de textos protréticos que propõem, sob a forma de jogo, crescentes problemas filosóficos, baseados naquilo que o diálogo comunica; este sempre remete à apresentação das coisas mais valiosas, em suma, à solução (platônica) dos problemas propostos. De um certo ponto de vista, essa tentativa falhou completamente: as gerações seguintes utilizaram a escrita para se comunicar e aprender muitas coisas, não para um jogo tão complexo como aquele que esses textos propunham. No entanto, se o desejo de Platão era forçar o leitor a “fazer” filosofia, ele e seus diálogos se tornaram verdadeiramente os mestres do pensamento ocidental

**Palavras-chave:** Educação. Filosofia. Escrita. Diálogos.

C’è un dato, particolarmente evidente, da cui possiamo partire: la questione dell’educazione è per Platone fondamentale ed ha vari aspetti che riguardano sia il singolo sia la città, cioè riguardano la formazione *dell’uomo che è cittadino*. Tale centralità dell’educazione *come fatto politico* emerge fin dai primi dialoghi. Già nell’*Apologia* Socrate viene presentato come benefattore della città, meritevole di premio e non di punizione, in quanto è un educatore che cerca di convincere i concittadini a “prenderci cura” (*Apologia*, 36C6) di sé e della città prima che delle cose e degli affari. Per questo in *Gorgia* 521D si afferma che Socrate è l’unico che si occupa davvero di politica. Nella *Repubblica* poi, com’è noto, interi libri sono riservati a questo problema: si propone un lungo corso di studi, prima in modo un po’ generico per i *phylakes*, i difensori (386B-427B), poi più rigoroso per il filosofo reggitore dello stato (521C-541B)<sup>2</sup>; si riflette anche sui pericoli cui l’educazione deve porre rimedio: persino gli individui

---

<sup>2</sup> Nella formazione del filosofo «si introduce una selezione progressiva che riduce via via il numero di quanti sono destinati a procedere verso i livelli superiori del sapere. Le discipline che devono essere apprese sono, anzitutto, le scienze matematiche, disposte secondo un ordine che procede dal semplice al complesso: l’aritmetica, la geometria, la stereometria, l’astronomia, l’acustica matematica» (Gastaldi 2008 p. 86). Da questo livello si passa poi alla filosofia che tende al Principio primo, all’Idea del Bene.

dotati di grandi doti a fronte di un ambiente malsano e ad una educazione inadeguata, possono essere coinvolti in processi degenerativi, tanto che Socrate giunge ad affermare che *solo pochi si salvano* (490E-492D).

Anche nell'ultimo dialogo l'educazione è giudicata molto importante (*Leggi*, I, 644B), perché bisogna operare fin dall'inizio se si vogliono ottenere risultati ottimi; ciò vale per le piante, gli animali e anche per l'essere umano (765E-A). Per quest'ultimo l'educazione è assolutamente necessaria *per un dato naturale*:

L'uomo, come diciamo, è un animale mansueto; se riceve una educazione retta e ha buona disposizione naturale, diviene solitamente il più divino e dolce dei viventi, se è allevato in modo non sufficiente o non bello è il più feroce dei viventi che la terra genera (*Leggi* 766A1-4).

Il concetto viene ribadito:

Il fanciullo è il più difficile da trattare fra tutti gli animali. Infatti, quanto più la fonte del pensiero non è formata, tanto più rispetto agli altri animali è insidioso, scaltro e il più ribelle (*Leggi* 808D4-7).

La presenza della polis, cioè di una complessa organizzazione socio-politica che impone il rispetto delle leggi, accresce il problema e, di conseguenza, spiega la necessità di una educazione che non si limiti a quella che la famiglia può dare<sup>3</sup>. Per questo occorre curare bene la scelta del "maestro":

---

<sup>3</sup> L'Ateniense ritiene «che nessuno possa sottrarsi ai momenti formativi e coesivi che la città predispone... L'inizio del processo formativo è collocato addirittura nel periodo prenatale: Platone ritiene necessario che le donne incinte si sottopongano al movimento, finalizzato a favorire lo sviluppo corporeo del nascituro e delinea le modalità migliori per l'allevamento dei neonati (789 e sgg.)... I bambini di ambo i sessi, al compimento dei tre anni, sono condotti ai nidi d'infanzia... Una volta usciti dall'età del gioco, i fanciulli vengono avviati alle attività ginnico-militari... In questa prospettiva, la preparazione culturale, fornita dallo studio delle lettere, della musica e del calcolo, tende a occupare un ruolo secondario, finalizzato esclusivamente

Prima di tutto bisogna cominciare scegliendo bene colui che dovrà occuparsi dei giovani, il migliore in assoluto tra i cittadini della *polis* e, postolo a capo di questo incarico, per quanto è possibile destinarlo alla loro *cura* (*Leggi* 766A6-B1).

Il magistrato che si occupa dei giovani è autorizzato ad assumere tutti i collaboratori, maschi e femmine, che vuole (813C). Infine, di fronte a problemi particolari di difficoltà o incapacità educativa occorre un intervento più diretto dello stesso Custode delle leggi preposto all'educazione (809A).

Non vogliamo qui approfondire questi aspetti della riflessione platonica, perché preferiamo qui concentrare la nostra attenzione sul problema che lui stesso dovette affrontare e risolvere *come educatore, come maestro*. Ci limitiamo quindi a richiamare l'attenzione su alcuni dati spesso ignorati.

In primo luogo il fatto che Platone considera il problema educativo tanto importante da arrivare a valorizzare anche l'atteggiamento dei sofisti. Nella parte conclusiva del *Protagora*, 357D-E, Socrate afferma che si dovrebbe riconoscere che la scienza è una ottima guida per ottenere una vita felice; invece *i più* seguono i piaceri per ignoranza. A questo punto i sofisti presenti, Protagora, Ippia e Prodico, affermano di poter rimediare a tale errore con il loro insegnamento. Dunque *i più* sbagliano perché, non capendo il problema, non mandano i giovani dai sofisti, con effetti negativi nelle vicende private e pubbliche.

---

all'apprendimento di quei rudimenti che possono risultare utili “alla guerra, all'amministrazione domestica, a quella della città” (809C)... Di nuovo Platone invoca una rigida censura, che deve esercitarsi sulle “opere pericolose che ci hanno lasciato alcuni dei molti autori pericolosi” (810C). Ma l'annosa polemica contro i poeti è destinata ora a chiudersi una volta per sempre. L'Ateniese afferma orgogliosamente che nessun testo è più formativo dello stesso discorso etico-educativo che si dipana nelle *Leggi* (811C sgg.) <cfr. anche 817B>» (Gastaldi 2008 pp. 110-111).

Molti studiosi, certi che Platone non può mai lodare i sofisti, sostengono che questo passo è ironico. Ma non c'è traccia di risvolti ironici: la *difesa dell'insegnamento dei sofisti* va letta nel contrasto con la massa che ignora il problema. Questi maestri hanno ragione a porre il tema dell'educazione: il fatto che sbagliano in alcuni dei contenuti del loro insegnamento non deve impedire di cogliere il dato positivo della loro posizione<sup>4</sup>.

In secondo luogo, qui emerge un dato che preoccupa molto Platone, il peso che hanno nella vita di individui poco educati i piaceri. Egli ritiene necessaria una precoce educazione al piacere, che deve essere sperimentato e non evitato: Spartani e Cretesi, che espongono i giovani ai dolori in modo che siano pronti ad affrontarli, dovrebbero fare lo stesso per i piaceri, in modo da prepararli a resistere ad essi (*Leggi* 635C-E). Se per il coraggio bisogna abituarsi a vincere la viltà,

come potrà mai essere veramente temperante chi non ha combattuto e vinto con il ragionamento, con l'impegno e la disciplina, giocando e facendo sul serio, i tanti piaceri e desideri che ci spingono all'impudicizia e all'ingiustizia, ma si è tenuto immune da tutti questi? (*Leggi* 647D3-7).

---

<sup>4</sup> *Infatti la contrapposizione sofisti-massa appare varie volte. Ad esempio, in Menone* 90E-95A il ruolo di nemico dei sofisti è svolto addirittura da Anito, il futuro accusatore di Socrate; costui li condanna, pur ammettendo di non conoscerli, ed esalta i cittadini di Atene come maestri di virtù, un giudizio che Socrate respinge in modo netto; analogamente, in *Repubblica* 492A-C il filosofo critica i più, i quali ritengono che i giovani siano corrotti dai sofisti, mentre sono proprio loro, con il comportamento nelle assemblee e nei tribunali, ad avere la responsabilità di quella (dis)educazione. Persino un soggetto eccezionale qual è il giovane Alcibiade corre il rischio di essere corrotto, come dice Socrate stesso in un giudizio tanto benevolo quanto terribile nel suo essere una profezia *post factum*: «Vorrei che tu perseverassi <nel praticare la giustizia>, ma temo molto. Non che non abbia fiducia nelle tue doti naturali, ma, vedendo la forza della città, ho paura che saremo entrambi sopraffatti» (*Alcibiade I* 135E6-7). Com'è noto, Socrate non sarà corrotto dalla città, Alcibiade sì!

In terzo luogo, l'educazione deve essere per Platone molto attenta ai diversi aspetti con cui l'individuo deve fare i conti, contemperando le diverse esigenze ed evitando scelte troppo unilaterali. Per questo, nel terzo libro della *Repubblica* si intrecciano musica e ginnastica. Queste sono proposte non per curare con l'una il corpo, con l'altra l'anima, ma sempre in funzione di quest'ultima (410C). Infatti coloro che coltivano le sole attività fisiche rischiano di diventare troppo duri, mentre se fossero correttamente educati sarebbero coraggiosi; analogamente, quelli che praticano la sola musica, per natura mansueti e amanti del sapere, rischiano di diventare troppo molli. Dunque solo mescolando secondo una giusta misura ginnastica e musica si formano individui armonici.

Infine, potrebbe sembrare che Platone si illuda sulla forza di una buona educazione. Non è così: il filosofo spera in una *polis* ben guidata e sorretta da una efficace struttura educativa, ma conosce bene i limiti della natura umana. Infatti nelle *Leggi*, proponendo un secondo modello di stato ideale, *non divino* ma più adatto alla natura umana, formula anche norme che non dovrebbero esserci. Sembra infatti impossibile che un cittadino ben educato in una tale città saccheggiasse un tempio; tuttavia l'Ospite ateniese formula ugualmente la norma, pensando a un crimine commesso da un servo o da uno straniero ma «*anche alla naturale debolezza del genere umano* in tutti i suoi aspetti» (853E10-854A1).

## **I problemi di un maestro**

Passiamo ora a quello che è il vero tema su cui vorremmo riflettere: Platone, allievo di un maestro grande, Socrate, è e vuole essere un maestro di filosofia e quindi tematizza i problemi che ha dovuto affrontare e risolvere. Per capire bene tale riflessione occorre chiarire la specificità della situazione.

In primo luogo si tratta di *un insegnamento di natura filosofica*. In questo caso, una comunicazione diretta non consente la scoperta persona-

le, *un dato socratico* che Platone esplicita nei passi in cui *spiega perché egli non abbia mai messo per iscritto la sua filosofia*:

Infatti, questa non è affatto comunicabile come le altre conoscenze, ma, dopo molte discussioni fatte su questi argomenti, e dopo una comunanza di vita, all'istante, come luce che scocca da un fuoco crepitante, nasce da sé nell'anima e da se stessa subito si alimenta (*Lettera Settima 341C5-D2*).

Dunque la filosofia non va appresa, come le altre conoscenze, per insegnamento diretto, (con lezioni frontali, diremmo noi oggi), la filosofia va *socraticamente praticata in comune* perché vive di discussione, è lavoro personale, è la *scoperta* che un soggetto fa riflettendo sulle aporie che la realtà e/o la discussione gli pongono davanti.

Siamo di fronte al problema centrale: un filosofo maestro *non deve comunicare le soluzioni*, perché ciò impedisce all'allievo di compiere la *sua* scoperta, mentre deve aiutarlo a trovarle. Questo costituisce già un criterio di selezione naturale: si tratta di un lavoro di élite, rivolto a quei pochi *che sono capaci di trovare soluzioni da soli sulla base di poche indicazioni* (*Lettera Settima 341E-342A*). Il maestro deve mostrare subito che cosa sia nel suo complesso tale lavoro, quante cose implichi e quanta fatica comporti<sup>5</sup>. Così chi vuole intraprendere questo percorso può decidere di unire i propri sforzi a quelli di colui che lo conduce per acquisire la forza di procedere da solo (*Lettera Settima 340B-D*). Si tratta dunque di una scelta di vita. Su questa base Platone può individuare due tipi negativi di uditori: quelli che non hanno natura filosofica e si accontentano delle opinioni poco fondate (340D) e quelli che si convincono subito di aver capito e rinunciano alla fatica del lavoro (341A).

---

<sup>5</sup> Giustamente Tulli 1989 p. 11 sottolinea come nei dialoghi il concetto di fatica torna spesso ed in modo particolarmente significativo nell'ampia trattazione della educazione offerta nella *Repubblica*, in quanto costituisce un elemento essenziale della ricerca.

Tale ricerca va fatta conservando il senso del limite umano, cioè non in assoluto o in modo perfetto, ma *per quanto è possibile*, cioè confrontandosi con i limiti che sono propri degli esseri umani. Un primo limite della nostra conoscenza è dovuto alla

debolezza dei discorsi; per questo motivo nessuno che pensi oserà affidare i propri pensieri a tale strumento e questi ad un mezzo immobile, come accade a opere scritte con dei segni (*Lettera Settima* 343A1-4).

Dunque, il pensiero non può essere espresso perfettamente data la debolezza dei discorsi, che subiscono un ulteriore peggioramento quando divengono immobili nella scrittura. In sintesi, Platone è convinto della nostra radicale difficoltà comunicativa, che si accentua nella dimensione dello scritto; nondimeno, crede nella *necessità di comunicare in forma orale e scritta*. Su questa base, con due istanze apparentemente contraddittorie, si capisce perché Platone ha *inventato* una particolare tecnica di scrittura. Basta non lasciarsi ingannare dalla lontananza rispetto al suo modo di pensare e ricordare che siamo all'inizio di un passaggio epocale da una cultura orale a quella scritta<sup>6</sup> che Platone coglie e *rilegge da filosofo* con molta acutezza. Egli tenta di porre un argine ai limiti che ha, ai suoi occhi, la scrittura propo-

---

<sup>6</sup> Su questo decisivo tema, cfr. Havelock 1983; Reale 1998 pp.15-72, valorizza la posizione di Havelock proprio perché colloca la scrittura platonica all'interno di questa grande rivoluzione culturale, ma nel contempo lo critica perché riconduce *totalmente* la posizione di Platone a questa trasformazione delle forme della comunicazione. Così si perdono sia gli elementi specifici della sua critica alla comunicazione e alla scrittura sia l'intreccio con la sua proposta filosofica. In effetti, in un dibattito confinato nella sfera sociologica, è possibile sbagliare leggendo il filosofo ateniese come uno che «non si accorge che la sua nuova verità, critica e dialettica, ha bisogno della scrittura e dell'incipiente diffusione libraria del sapere. È questo, per grandi linee, l'orizzonte tematico nel quale si colloca la riflessione di vari studiosi, quali ad esempio E. A. Havelock, B. Gentili, M. Vegetti» (Cerri 1991 p. 118).

nendone un uso che espanda le capacità del fruitore e che rispetti il contenuto proposto<sup>7</sup>.

## **Il contributo del *Fedro***

### **L'importanza dello scritto**

Platone affronta il tema della comunicazione in un dialogo *maturo*, il *Fedro*. Fin dal *prologo* vediamo impegnati a *leggere un testo* del grande retore Lisia due amanti dei discorsi, Fedro e Socrate. Quest'ultimo mostra di avere una vera e propria passione<sup>8</sup>; si arriva al culmine nel momento in cui Fedro cerca di convincere il filosofo a fare un discorso. Non ci riesce né con promesse né con minacce; ma quando giura che non gli farà più leggere i discorsi che lui, ricco, poteva comperare, Socrate cede al ricatto (236E).

In questo contesto si sottolinea l'importanza dello scritto. Per *sentire in assenza dell'interessato* quanto *ha detto* Lisia, è meglio *leggere il suo discorso*. Socrate arriva a dire con enfasi che, “visto che c'è qui Lisia”, è meglio non affidarsi alla memoria di Fedro (228E), evidenziando la superiorità dello scritto. Questo vale per lo stesso *imparare a memoria*, che Fedro può fare solo perché Lisia gli ha affidato il rotolo. In seguito si ostenta *il vantaggio* dello scritto: per due volte Socrate chiede di ri-

---

<sup>7</sup> *Noi sappiamo che combatte una battaglia senza speranza*. La forza della scrittura è tale che la pretesa di un uso diverso cade quasi subito: *lo scritto comunica e per questo soprattutto, se non unicamente, viene utilizzato*. Da questo destino non si sottrarranno nemmeno gli stessi scritti platonici: basta pensare all'uso degno di un testo sacro che, qualche secolo dopo, i neoplatonici hanno fatto di alcuni dialoghi, come il *Parmenide*.

<sup>8</sup> Il filosofo, infatti: 1) cita Pindaro (*Istmica*, I, 2) per dire che preferisce ad ogni altro impegno quello di sentire che cosa si sono detti Fedro e Lisia (227B); 2) è disposto per questo a seguire il giovane fino a Megara (227D); 3) è malato della passione di ascoltare discorsi (228B); 4) non lascerà andare Fedro prima di averlo ascoltato (228C).

leggere il testo dall'inizio (262D-E) potendo anche interromperlo, per poi richiedere di rileggerlo (263E), cosa possibile solo perché il testo è a disposizione<sup>9</sup>.

Platone rafforza in seguito questo giudizio: quando Socrate esprime il suo dissenso sul discorso di Lisia, afferma di *aver udito* (235C) cose opposte da uomini o donne dei tempi antichi, forse Saffo, Anacreonte o anche prosatori. Dunque, Platone usa la figura dell'*ascolto del sapere altrui* tramite la *lettura*, e lo fa, non a caso, per la voce degli antichi, che possiamo *sentire solo leggendo*.

Segue la lettura del discorso di Lisia. Quello che ci interessa è che si tratta di un testo paradossale, su cui Socrate esprime un giudizio positivo *per quanto riguarda la bellezza delle parole* (235C-E). La critica, convinta che Socrate giudichi *sempre e solo* sul piano della verità, sostiene che qui c'è ironia, ma *nel testo non ce n'è traccia; c'è solo un giudizio positivo basato sulla bellezza eufonica* del testo, fatta di suoni e di immagini (propria di una cultura ancora imbevuta di oralità). Che sia così lo ribadisce il filosofo stesso per giustificare il suo apprezzamento:

E che? Io e te dobbiamo lodare il discorso anche perché l'autore ha detto ciò che bisognava dire e non solo perché *ogni vocabolo è chiaro, elegante e tornito?*... Infatti, io ho prestato attenzione solo alla forma retorica del discorso e pensavo che lo stesso Lisia non avesse ritenuto adeguato l'altro aspetto (234E5-235A3).

In sostanza, il modo con cui Lisia ha sviluppato le sue considerazioni ha portato Socrate a ritenere che si trattasse solo di una operazione estetico-retorica, mentre il giudizio di Fedro è opposto (235B). *Qui* "bello" è *per Socrate* solo il suono delle parole, mentre *per Fedro* il discorso è adeguato all'argomento. Socrate è costretto da Fedro a fare a sua volta due diversi discorsi, il che poi lo obbliga a fornire alcuni chiarimenti di fondo.

---

<sup>9</sup> Anche in questo caso Platone usa una sospetta enfasi: «Leggi, così io ascolterò proprio lui» (263E5).

Il primo è fatto quasi di passaggio. Fedro pensa che chi gode di una certa reputazione si vergogni di scrivere, temendo l'opinione dei posteri e la possibilità di essere chiamato sofista, ma sbaglia. È vero il contrario: coloro che hanno potere amano scrivere anche in funzione della posterità (257D-258C). Platone ha così detto che *si scrive per i contemporanei, ma anche (e forse soprattutto) per i posteri*, coloro che sono *lontani nel tempo*. Infatti, a differenza della comunicazione orale, quella scritta permane.

Su questa base Socrate può esprimere un giudizio netto e porre il problema centrale:

Per questo è del tutto chiaro che, in sé, non è brutto lo scrivere discorsi... Ma questo credo che sia male, *parlare e scrivere* in modo non bello, ma brutto e cattivo.... Qual è dunque il modo di scrivere in modo bello o no? Dobbiamo, Fedro, esaminare su questi temi Lisia e ogni altro che abbia un tempo scritto o che scriverà qualcosa, un testo o politico o privato, in versi come poeta o non in versi come prosatore? (258D1-11).

Dunque Platone esclude una condanna generica dello scritto e afferma che il problema della comunicazione riguarda sia il parlare sia lo scrivere, anche se accentua i riferimenti a questo secondo aspetto. Inoltre con l'elenco finale mostra che la diversità di forme e di contenuti risulta poco rilevante nell'esame in oggetto, che riguarda lo scrivere in quanto tale.

Si procede poi a definire le caratteristiche necessarie per una buona comunicazione. Chi compone discorsi deve *prima di tutto* conoscere il vero riguardo a ciò di cui tratta. La *vera retorica* distingue tra conoscenza del vero e tecnica della comunicazione e consiglia di assumerle entrambe, ponendo però come prima la verità; c'è poi un'altra retorica che è pura pratica e mira a convincere senza alcun rispetto per il contenuto. Platone intende dunque unire la funzione *psicagogica*, che cerca di produrre effetti sull'anima per farle adottare

un certo comportamento, con la funzione *argomentativa*, che mira ad affermare la verità di un discorso<sup>10</sup>.

In secondo luogo, Platone afferma l'importanza della forma. Lo stesso testo di Lisia, lodato prima per la bellezza delle parole, viene poi attaccato con rilievi tecnici: il retore ha svolto il discorso senza ordine, sembra quasi aver scritto le cose come gli venivano in mente (264B); invece, a parere di Socrate, un discorso deve essere composto come un essere vivente, con una testa, le estremità e le parti di mezzo, tutte scritte in modo conveniente l'una rispetto all'altra e rispetto all'intero (264C).

Quest'ultima affermazione, il riferimento al rapporto tra le parti e l'intero, costituisce un evidente rimando alla dialettica, cioè alla necessità di una adeguata visione filosofica. Infatti nella successiva trattazione Fedro viene criticato perché sopravvaluta i retori, anche se non conoscono la dialettica (266B-C); nel contempo si ribadisce che tale arte oratoria non va disprezzata, anzi vengono ricordate le norme riportate nei manuali di retorica; analogamente in seguito (268A ss.) si ribadisce la debolezza filosofica di un puro apporto tecnico, ma si afferma che bisogna essere indulgenti verso coloro che, ignorando la dialettica, non hanno una corretta visione della retorica e sono sicuri di conoscere l'arte mentre *ne conoscono solo la parte iniziale* (269B-C). In sintesi, le conoscenze tecniche non vanno respinte, basta essere consapevoli che esse costituiscono solo un sapere preliminare: occorre una conoscenza filosofica per raggiungere le vette dell'oratoria (269E-270A).

Stabilita l'importanza del vero e l'utilità delle conoscenze tecniche, Platone individua un terzo elemento necessario: un maestro deve farsi carico dell'anima dell'educando,

---

<sup>10</sup> Un maestro deve essere anche oratore, il che non vuol dire che ogni oratore sia un maestro. Questo si vede bene nel *Politico* 304C-E, in cui il retore, con la sua capacità di farsi capire e di convincere i cittadini, ha una funzione politica molto importante, *a condizione che parta dal vero*. In caso contrario il suo discorso è ingannatore e funziona solo per l'ignoranza dell'ascoltatore. Tuttavia questo "vero" non appartiene alla retorica in sé, ma le viene dato da chi la possiede, cioè dal politico filosofo.

della quale in verità non c'è e non ci sarà mai nulla di più prezioso né per gli uomini né per gli dèi (*Fedro* 241C5-6).

Bisogna conoscere la natura dell'anima in modo da capire a chi il discorso si rivolge (271A-272A): occorre sapere quando parlare e quando tacere; occorre fare un discorso *adeguato, cioè semplice per un'anima semplice, complesso per una complessa* (277B-C). Solo così si può operare correttamente: come un medico, bisogna valutare con attenzione «a quali soggetti e quando e in che misura bisogna applicare ciascuna di queste cose» (268B7-8).

Tutto ciò sottende un giudizio: chi parla o scrive è responsabile dell'azione che compie, l'autore deve considerare i discorsi come suoi figli (*Fedro* 278A), con tutte le responsabilità che ciò determina<sup>11</sup>. La situazione è tanto più complessa quanto più importanti sono i temi proposti. Nel momento in cui, finiti gli insegnamenti propedeutici, ci si avvicina alla dialettica, occorre procedere con la massima cautela per evitare che l'esercizio di questa disciplina provochi confusione, come spesso succede (*Repubblica* 537D-E). Infatti, se uno da giovane ha ricevuto precise indicazioni sul bello e sul giusto, quando scopre che quello che definiva bello è anche brutto, vede andare in frantumi le sue certezze. Per questo bisogna evitare di giocare a contraddire e confutare tutto perché alla fine non si crede più a nulla e si getta discredito anche sulla conoscenza più solida (538C-539C).

## I limiti dello scritto

Nel *Fedro*, dopo aver fornito queste indicazioni che riguardano la comunicazione sia scritta sia orale, Socrate tematizza il problema della *scrittura*:

---

<sup>11</sup> Per questo non dovremmo mai pensare che Platone proponga *irresponsabilmente* al lettore dati fuorvianti; lui stesso sottolinea che, quando nel corso di una indagine teorica non si è certi, è molto rischioso comunicare i propri pensieri, non per il timore di essere derisi ma per la possibilità di indurre nell'errore (*Repubblica* 450D-451A).

SOCRATE: Rimane solo da trattare l'opportunità e la non opportunità di scrivere, a che condizioni sia bello e a quali non sia opportuno farlo (274B6-7).

Tale indagine *sulla legittimità dello scrivere* viene affrontata sulla base di un mito (274C ss.). In Egitto si narra che il dio Theuth inventò molte cose: l'aritmetica, la geometria, l'astronomia, vari giochi, la scrittura. Volendo mostrare al faraone Thamus l'utilità di questi prodotti, Theuth elogia la scrittura come aiuto alla sapienza e alla memoria degli uomini. Ma il re è di parere contrario e illustra tutti i limiti di questo medium, sostenendo che:

1. non rafforza la memoria, ma la indebolisce, perché gli individui, avendo lo scritto, si eserciteranno meno di prima, abituandosi a fare affidamento su segni esterni e non su quello che hanno dentro;
2. non offre un vero sapere, ma solo l'apparenza (275A; 276C); i lettori, avendo ottenuto molte informazioni senza una ricerca propria (275A), si crederanno dotti, mentre non sapranno nulla;
3. ha limiti intrinseci: come un dipinto, lo scritto sembra vivo ma non lo è (275D-E); infatti è incapace di rispondere a una domanda e ripete sempre la stessa cosa; non sa come difendersi, ma ha bisogno del soccorso del padre, l'Autore (275E; 276C);
4. è una forma di comunicazione non controllabile perché rotola nelle mani di chiunque; non sa quando parlare e quando tacere; essendo uno strumento così debole si presta a mille fraintendimenti.

In conclusione, Platone afferma che solo un ingenuo può pensare di comunicare o ricevere con uno scritto qualche conoscenza stabile (275C; cfr. anche 277D). Socrate aggiunge subito che c'è, però, *un altro discorso*, "fratello legittimo" di quello scritto, ma *migliore e più potente* (276A) in quanto è 1) scritto con scienza (276A) 2) nell'anima di chi impara, 3) sa difendersi da solo e 4) sa con chi parlare e con chi tacere. In sintesi, è

il discorso di chi sa, vivente e animato, del quale quello scritto può dirsi, a buona ragione, immagine (276A8-9).

C'è quindi uno strano gioco di legame fraterno e insieme di opposizione tra la comunicazione orale e quella scritta:

il discorso scritto sembra vivo, ma non lo è	il discorso orale è vivente e animato, cioè sa rispondere e adattarsi
comunica apparenza di sapere	è proprio di chi sa e comunica scienza
rotola nelle mani di chiunque	è scritto in un'anima specificata
ha bisogno del soccorso dell'Autore non sa quando parlare e tacere	sa difendersi da solo sa con chi parlare e con chi tacere

È impossibile sottovalutare questa puntuale contrapposizione, che evidenzia due tipi di comunicazione, che hanno tra loro una differenza di fondo e non *accidentale*; tuttavia sarebbe altrettanto errato dimenticare che si tratta di *due fratelli legittimi*, che non possono essere contrapposti come positivo e negativo. Dobbiamo evitare di trasformare la debolezza dello scritto in una condanna o, peggio, in un rifiuto: è uno strumento fragile, che richiede molte cure e che ha bisogno di essere soccorso, direttamente dall'autore, se possibile, o da un altro scritto. In ogni caso, però, colui che è preoccupato del valore delle cose che scrive, che vuole sottrarre il suo scritto ai possibili fraintendimenti, non mette nel testo tutto quello che pensa, ma agisce con cautela e si riserva *le cose di maggior valore*, come strumento con cui soccorrere in seguito il suo stesso scritto (*Fedro* 278C-E)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Ciò stabilisce una relazione tra termini che non hanno valore assoluto: «il fatto che quanto è stato scritto si riveli *debole* (*faulon*) per mezzo del *soccorso* dell'autore, non vuol dire che esso venga dichiarato sbagliato e nemmeno che esso sia *brutto* o di valore scadente; dal comparativo *maggior valore* (*timiotera*) va desunto un significato relativo anche per *debole*» (Szelezák 1988 pp. 66-67). Nel testo scritto, quindi, si trova filosofia, ma di livello *inferiore rispetto al necessario*.

Platone chiarisce il suo pensiero attraverso l'immagine dei *giardini di Adone*. In occasione della festa in onore di quella divinità gli Ateniesi esibivano una grande infiorata in grandi vasi, utilizzando semi che garantivano una rapida, ma effimera, fioritura. Non c'è nulla di male in tutto questo; tuttavia, per i semi importanti colui che è saggio agisce in modo diverso: cerca un terreno adatto e aspetta il frutto per il tempo che occorre. Non stupisce, dunque, che il discorso culmini in un'esaltazione della comunicazione orale, che ribadisce i punti già evidenziati:

credo che sia molto più bello l'impegno *serio* su queste cose, quando usando l'arte dialettica e prendendo un'anima adatta, si piantino e seminino discorsi *con scienza*, capaci di *soccorrere se stessi e chi li ha piantati*, non sterili, ma portatori di seme, dal quale nascono in altri uomini altri discorsi, che siano capaci di rendere questo seme immortale e che facciano felice chi lo possiede, nella misura più grande possibile per un essere umano (276E4-277A4).

Platone qui aggiunge ai punti sopra enucleati l'effetto, la felicità, offerta all'essere umano che *apprende* questi discorsi filosofici.

## **Il duplice valore dello scritto**

Platone nello stesso *Fedro* sottolinea il valore positivo che la scrittura può avere. In primo luogo quello di *favorire il recupero del ricordo per chi già sa*, aggiungendo tra le righe un elemento *ulteriore* e molto importante: chi scrive procede

accumulando ricordi sia per se stesso, per la vecchiaia che porta l'oblio, se mai giunga, sia per chiunque segua la medesima pista (276D3-4).

Dunque, il testo indica una duplice possibile funzione dello scritto. Sulla prima *si dilunga enfaticamente*: si può e si deve scrivere come promemoria, per risvegliare il ricordo, sulla seconda *si limita appena ad un*

*accenno*: si scrive per fornire elementi *a chi segue le nostre orme*, cioè per coloro che fanno la stessa ricerca dopo di noi. Di questi evidentemente non possiamo certo sapere se sanno o non sanno. Le due funzioni sono dunque molto diverse. Inoltre con questo accenno la discussione vista prima tra Socrate e Fedro sullo scrivere per i posteri acquista senso: si scrive per amici lontani nello spazio e nel tempo. *Senza questa quasi inavvertibile aggiunta* la quantità degli scritti platonici resta inspiegabile e ci troveremmo di fronte a una vera aporia. Non c'è infatti dubbio che molti dialoghi non possono proprio essere considerati *solo promemoria* per coloro che già sanno; inoltre, se il filosofo non mette nello scritto le cose di *maggior* valore per difenderle dai travisamenti, trasmette nei dialoghi qualcosa di *valore*, anche se minore, che deve affidare alla sorte sperando che non sia frainteso; se poi i dialoghi hanno natura protrettica non sono rivolti essenzialmente a coloro che già sanno.

Infine, si può fare un'ulteriore riflessione, ricordando il rapporto che l'Autore stabilisce tra memoria e reminiscenza, *anamnesi*. Si tratta di un tema molto importante<sup>13</sup> che qui non posso affrontare. Mi limito solo a ricordare che in *Filebo* 34B2-C2 Platone distingue memoria e reminiscenza (34B): mentre la prima ha un compito puramente conservativo, nella reminiscenza l'anima recupera da sola, in sé e senza il corpo, il ricordo perso sia di una sensazione sia anche di una conoscenza intellettuale. Dunque si tratta di un rivivere che, come sappiamo da altri testi, coinvolge anche le conoscenze fondamentali del pensiero umano. La cosa che qui ci interessa è che il processo che attiva l'anamnesi può essere causato da stimoli di varia natura: nel *Simposio* Diotima afferma che la visione di un corpo bello può dar inizio ad un processo che porta all' Idea del bello, nel *Menone* le intelligenti domande di Socrate conducono uno schiavo a risolvere un problema di geometria. Non è allora assurdo pensare che anche testi costruiti con un'ottica particolare possano attivare nel lettore

---

<sup>13</sup> In sintesi potremmo dire che l'anamnesi è alla base della teoria della conoscenza di Platone.

analoghi processi. Se non fosse così, perché un autore tanto convinto della debolezza degli scritti da sottolinearlo nei dialoghi in una miriade di passi<sup>14</sup> avrebbe voluto dedicare a questo gioco un'intera vita (cfr. tra poco *Fedro* 276D)?

### **La soluzione di Platone: il *gioco protrettico* dello scritto**

Siamo giunti alla svolta che la scuola di Tubinga-Milano<sup>15</sup> ha cercato di dare agli studi platonici: si tratta di assumere tutti i dati di questa situazione. Dobbiamo partire dal fatto che Platone si impone *sempre* dei limiti nella comunicazione: fornire un aiuto rispettoso dei livelli di maturazione dell'allievo, dire in modo semplice per anime semplici e complesso per anime complesse, richiede sempre, e quindi giustifica, una grande *reticenza educativa* del maestro che non vuole impedire al

---

<sup>14</sup> Non posso né riproporre i testi in cui Platone afferma il limite della scrittura e la superiorità della comunicazione orale né ricordare gli esempi con cui illustra la facilità con cui si fraintendono gli scritti. Mi limito a rinviare agli scritti degli autori della Scuola di Tubinga-Milano (cfr. la nota successiva) e a ricordare due splendidi esempi tratti dal *Parmenide*: 1) nella discussione tra Zenone e Socrate (127D-128E), quest'ultimo, che pure fiuta le parole come le cagne di Laconia (128C), fraintende il senso dell'opera zenoniana, che giudica più importante di quanto non sia; egli si è lasciato fuorviare da elementi secondari, ma per fortuna può essere corretto dall'autore che è presente; 2) si propone una metafora del fatto che lo scritto può finire nelle mani di chiunque ed essere utilizzato per scopi diversi da quelli dell'autore; si racconta che questo testo "giovanile" e poco importante (a parere di Platone, ovviamente) è stato sottratto a Zenone e pubblicato, senza una sua decisione, *non si sa bene da chi*. Questa abile invenzione platonica rimanda anche a quanto è davvero accaduto *sul piano filosofico* all'Eleate; anche se i suoi scritti erano in funzione della difesa della filosofia di Parmenide, sono stati poi *utilizzati in senso opposto* ad opera prima di Gorgia, poi degli eristi (e infine degli scettici).

<sup>15</sup> Ricordo, tra i contributi maggiori di questa scuola, Krämer 1982, Szlezák 1988, Reale 2003; per una comprensione di questa impostazione rimando al mio già citato volume, nonché ad alcuni miei articoli (Migliori 1987 e 2004) in cui ho cercato di indicare le convinzioni che uniscono studiosi che hanno tra loro anche varie differenze.

lettore di *scoprire la verità* comunicandogliela. Tali limiti diventano *cogenti* nel caso dello scritto, *soprattutto* a livello di comunicazione scientifico-filosofica.

Ma Platone si comportava in modo analogo anche nella comunicazione orale e la *Lettera Settima* ce ne fornisce una prova chiara. Prendiamo in esame il racconto (338D-E) degli avvenimenti tra il secondo e il terzo viaggio del filosofo a Siracusa. Il tiranno Dionigi il Giovane scopre che Platone non gli ha affatto comunicato la sua filosofia; la colpa è di amici e discepoli di Dione che gliene parlano avventatamente, pensando che egli sapesse tutto. A questo punto, Dionigi insiste perché il filosofo torni a Siracusa e completi le sue informazioni. Pertanto nel successivo periodo di permanenza alla sua corte il filosofo deve essere più esplicito, ma nemmeno in questo caso chiarisce tutto. Infatti sottopone subito il giovane ad una prova per verificare se ha davvero propensioni alla filosofia. Come abbiamo detto sopra, si tratta di mostrare la faticosa via della ricerca e la vita regolata che deve scegliere chi vuol percorrerla. Quelli che non hanno le caratteristiche necessarie non reggono la prova: si convincono che la cosa è troppo difficile per loro oppure che hanno le conoscenze necessarie senza avere bisogno di altro. Questo è il caso di Dionigi, il che quindi permette a *Platone di non comunicargli il suo pensiero* (341A8).

Il processo è lineare: 1) nel viaggio precedente Platone è rimasto sulle generali e non ha rivelato la sua filosofia, 2) che per errore è stato “rivelata” dagli allievi di Dione; 3) questo rende inutile il successivo tentativo del filosofo che, parlando nuovamente con il tiranno, gli espone qualcosa di più, scoprendo che 4) Dionigi, già convinto di sapere tutto per averle udite dagli altri, non ha affatto intenzione di svolgere ulteriori ricerche.

La conclusione di questa vicenda offre due conferme: 1) il tiranno mostra fino in fondo la sua natura non filosofica pubblicando un “suo” scritto; 2) Platone non appare preoccupato per il furto delle sue idee, e nemmeno per la bassa qualità di tale prodotto, liquidato come una *techne*, ma per la scelta, a suo avviso grave, di aver scritto quello che lui stesso era deciso a non scrivere.

## L'invenzione del "gioco scritto"

Volendo rispettare la sua impostazione teorico-educativa, Platone ha *inventato* una tecnica di scrittura che gli permette di affrontare i due problemi maggiori: la crescita individuale del lettore e la difesa del contenuto che l'Autore rivela. In sintesi, egli si è imposto da una parte di non mettere nello scritto le *cose di maggior valore rispetto ai problemi affrontati*, dall'altra di provocare, con allusioni, omissioni, trucchi e altro, il lettore, in modo da costringerlo a pensare per rispondere ai problemi che il testo gli impone. A conferma della lucidità con cui ha fatto questa scelta, Platone stesso definì tale attività come un "gioco": chi ha le conoscenze del giusto, del bello e del buono, se sarà saggio come un intelligente contadino che non spreca i suoi semi,

allora non le scriverà seriamente nell'acqua nera, seminandole mediante la cannuccia con discorsi che non possono discorsivamente difendersi da soli e che non possono insegnare in modo adeguato il vero... Ma egli, a quanto pare, li seminerà nei giardini di scritture e li scriverà, *quando scriva, per gioco* (*Fedro* 276C7-D2).

Tutti i testi scritti sono solo *giochi*. Certo, si tratta di giochi non futili, anzi molto belli (*Fedro* 276E); Platone non li disprezza, anzi giunge a dire che sono così importanti da potervi dedicare tutta la vita (*Fedro* 276D): difficile che abbia scritto questo senza pensare ai tanti dialoghi che già aveva steso. Infatti il *gioco scritto* diviene la caratteristica del filosofo, che è

colui che ritiene che in un discorso scritto su qualunque argomento vi è necessariamente *molta parte di gioco* e che non è mai stata scritta un'opera in versi o in prosa degna *di molta serietà* (*Fedro* 277E5-8).

L'affermazione di Platone è perentoria e *ritiene non seria* qualunque opera su qualsiasi tema, sia in poesia sia in prosa: «poiché non esiste

niente di scritto che non sia né poesia né prosa, è ozioso chiedersi se i dialoghi propri di Platone siano in qualche modo esclusi da questo giudizio» (Szlezák 1988 p.65). Subito dopo, questa critica a tutte le forme di scrittura viene confermata con il riferimento a Lisia e a tutti gli scrittori di oratoria, a Omero e a tutti i poeti, a Solone e a tutti i legislatori (278C). Se uno qualsiasi di costoro

ha composto queste opere conoscendo la verità ed essendo in grado di soccorrerle quando viene messo alla prova sulle cose che ha scritto, e *se parlando è capace di dimostrare la debolezza degli scritti*, costui non deve essere denominato con un qualche nome tratto da quelli, ma da ciò cui si è dedicato... Chiamarlo sapiente, Fedro, mi sembra eccessivo e adatto solo a una divinità, ma amante della sapienza o qualcosa di simile, sarebbe più adatto a lui e più moderato (*Fedro 278C4-D6*).

Platone qui indica i dati che costituiscono il discrimine tra tecnici e filosofi: *la caratteristica propria del "filosofo che scrive"* consiste 1. nella conoscenza della verità e 2. nella capacità di 2.1. soccorrere lo scritto e di 2.2. dimostrarne la debolezza. Il filosofo dunque scrive volontariamente opere deboli, in quanto conserva informazioni e dati sufficienti a soccorrere lo scritto stesso. In sintesi, il filosofo è colui che scrive su diversi temi, non importa quali, avendo *cose di maggior valore* con cui soccorrere le più deboli affermazioni che affida alla scrittura e sapendo il limite dell'operazione che compie.

Comunque, quello che conta è che ci sia sempre qualcosa di ulteriore e superiore, un *soccorso* che resta *non scritto*. Ma se è così, quando uno scritto è soccorso con un testo più sviluppato, che esplicita il non detto, anche questa seconda opera omette *le sue cose di maggior valore* e così sempre. In questo modo, se guardiamo il complesso dei dialoghi, vediamo che l'ambito del non scritto si restringe e *si qualifica* sempre di più, ma il *fondamento ultimo* risulta sempre oltre e affidato ad un ulteriore lavoro e, in ultima istanza, all'oralità in quanto la sintesi finale non dovrà mai in nessun caso essere scritta.

Dunque, c'è un progresso, per cui le *cose di maggior valore* non si riducono *immediatamente* agli *agrafa*. Ciò che Platone mostra di *non voler dire* nei primi dialoghi può non aver nulla a che vedere con le Dottrine non scritte, ma *a quel livello costituisce "il non scritto"*.

A conferma del fatto che questa è la forma di scrittura propria del filosofo, l'altra è presentata con una formula quasi irridente, che enfatizza un lavoro tecnico, per non dire manuale, non necessariamente intelligente, tanto da adombrare il nostro *copia-incolla*:

Invece, colui che non ha cose di maggior valore di quelle che ha composto o scritto, girandole in su e in giù per tutto il tempo, sia incollandole tra loro sia tagliando, non lo chiamerai, a ragione, poeta o scrittore di discorsi o legislatore? (278D8-E2).

Dunque, Platone nel *Fedro* ha distinto vari tipi di attività: 1) il gioco che non vale niente, il puro trastullo; 2) il lavoro tecnico di chi scrive ignorando i limiti del *medium*; 3) il gioco dello scrivere, che è un gioco *importante*; 4) il rapporto serio, diretto e svolto oralmente, con l'anima del discepolo: solo nei discorsi intorno al giusto, al bello e al bene nel contesto di un insegnamento, ossia scritti nell'anima dell'interlocutore, c'è compiutezza e serietà (*Fedro* 278A).

Possiamo fermarci qui, aggiungendo solo che la stessa posizione si trova nella *Lettera Settima*, là dove Platone, prima di dire che *su certe cose non ci sarà mai un suo testo* - affermazione ovvia alla luce di quanto abbiamo detto - disapprova coloro che hanno scritto su queste realtà dicendo di conoscere ciò di cui lui *si occupa seriamente* (341C), perché non lo hanno capito affatto. Segue poco dopo una *condanna* dello scritto perentoria quanto nel *Fedro*:

Perciò, *ogni uomo serio non deve proprio scrivere cose serie* per non esporle all'avversione e all'incapacità di capire degli uomini. In breve, bisogna logicamente riconoscere che, quando si vede qualcuno che ha scritto opere, siano leggi di un legislatore o scritti di qualche altro

genere, queste *non erano per lui le cose più serie, se egli è serio*, perché quelle restano riposte nella sua parte più bella; se invece ha messo per scritto queste prendendole come cose serie, «allora certamente» non gli dèi, ma i mortali «gli hanno tolto il senno» <Omero, *Iliade* VIII, 360; XII, 234> (344C1-D2).

Poco dopo ribadisce che chiunque, a partire da Dionigi, abbia scritto “sulle realtà superiori e prime della natura” (344D4-5) non ne ha una buona concezione, perché altrimenti le avrebbe rispettate e non le avrebbe messe per iscritto a disposizione di un pubblico inadatto.

Platone ci ha dato la chiave per capire perché e come ha scritto: un testo è *serio* se riesce ad avere la forma del *gioco* che coinvolge il lettore e difende il contenuto espresso. Il filosofo ateniese utilizza la sua geniale tecnica narrativa per impostare un gioco che il lettore deve svolgere, *se vuole fare filosofia*. Ciò comporta che l'ermeneuta moderno deve cogliere i giochi, se vuole *intendere un dialogo come testo di filosofia platonica*<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Questo rende la ricostruzione del pensiero platonico difficile ma tutt'altro che impossibile in quanto i dialoghi propongono i problemi filosofici che Platone sentiva come importanti; la formulazione dei temi e delle possibili vie di soluzione è espressa all'interno del sistema categoriale platonico e riceve *in progress* aiuto crescente dai dialoghi successivi; infine, lo stesso insegnamento orale relativo ai passaggi allusi negli scritti e, in ultima istanza, ai Principi primi, ciò che veniva nella scuola definito *Agrapha dogmata*, ci è stato conservato con relazioni significative, anche se non esaurienti, nella Tradizione indiretta, a partire da Aristotele. Su questa base *testuale* noi possiamo chiarire in che modo *Platone ha scritto di filosofia per coloro che “seguono le sue orme”*. Solo capendo *come* ha scritto e *con quale fine* si può cogliere la portata teorica dei dialoghi: «un'analisi di Platone, simile a quella portata avanti dalla maggioranza degli studiosi degli ultimi due secoli, finirebbe per spogliare Platone della sua dignità filosofica e del suo interesse; ce lo mostrerebbe come un giocatore brillante, ma in fondo frivolo, con nozioni e metodi incompatibili e sviluppati a metà, e mancherebbe una spiegazione del senso, tramandato dalla storia, di Platone come un pensatore profondamente impegnato, a cui siamo grati per averci offerto una delle visioni del mondo più importanti, più coerentemente elaborate, e più complessivamente illuminanti» (Findlay 1994 p.LV).

## La funzione protrettica del gioco

In sintesi, proprio perché socraticamente convinto che la filosofia è lavoro comune e scoperta, Platone dà luogo ad un insegnamento che sempre, ma soprattutto nella forma scritta, avvicina al vero senza rivelarlo, comunica informazioni vere che non sono *tout court* la verità, ma che richiedono l'elaborazione del lettore sulla base delle *poche indicazioni strettamente necessarie*.

Per questo le opere platoniche si presentano come un percorso, una progressione da dialoghi molto semplici a quelli via via più difficili. Per fare un esempio, se nei primi scritti una delle *cose di maggior valore* può essere *che cosa c'è dietro la domanda "che cos'è x?"* (con un sempre più evidente rinvio alle Idee che tuttavia non sono messe in gioco), in opere successive potrà emergere una domanda ulteriore, tipo *che rapporto c'è tra le Idee?* senza che ci sia alcun accenno alla dialettica; in quelle seguenti la questione rinviata potrebbe essere *che cosa permette di superare l'apparente contraddizione che aggredisce il mondo delle Idee?* E così via.

Ciò spiega la *crescita* delle opere platoniche: «I dialoghi più tardi accentuano sempre di più l'esposizione di precise conoscenze... ciò significa che anche essi alludono protretticamente a qualcosa al di là di loro stessi. Le conoscenze fondamentali non vengono nell'esposizione letteraria nascoste artificialmente, ma rimangono implicite in modo da richiamare l'attenzione del lettore su di esse» (Gaiser 1984 pp.50-51)<sup>17</sup>. I dialoghi, inoltre, nella fase finale divengono anche più complicati e *meno belli*, in modo da scoraggiare il lettore non filosofo. E Platone, da buon maestro, lo afferma esplicitamente nel *Politico* 286D-E.

In sostanza Platone ha scritto un grande protrettico, un invito a *fare filosofia*: con il gioco proposto nei dialoghi, egli spinge il lettore a cercare

---

<sup>17</sup> Analogamente Kahn 2008 p.3: «è solo a partire dalla visione morale e metafisica, definite nel *Fedone* e nella *Repubblica*, che si può propriamente comprendere l'intenzione filosofica di Platone nel comporre alcuni dialoghi come il *Lachete*, il *Carmide*, l'*Eutifrone* e il *Protagora*».

via via oltre quello che ha letto verso la soluzione ultima a cui l'intero blocco dei suoi scritti vuole condurre. Così i dialoghi, oltre a richiamare l'attenzione sulla filosofia elaborata in Accademia, aiutano il lettore che ha interessi teoretici ad avviarsi «sulla strada della riflessione e di una vita conforme alla filosofia» (Gaiser 1984 p.42). Questo è il senso dell'ordine dei dialoghi<sup>18</sup>. Dunque Platone stimola una riflessione filosofica *secondo le sue categorie* attraverso passaggi fedeli al suo impianto educativo. Tale processo non solo può continuare *senza mai raggiungere una fine*, ma consente anche di scrivere tanto e in modo coerente *a partire da quanto già scritto*, secondo due linee: il riferimento *prossimo* è la proposta teorica puntuale da fare al lettore, quello *remoto* è il sistema complessivo, che resta sempre *la meta non scritta*. Al di fuori di questa visione, i giochi posti negli ultimi dialoghi<sup>19</sup> non avrebbero senso. quale

---

<sup>18</sup> L'abbandono della tesi evolutiva, ipotizzata da Hermann nel 1839 e rafforzata dalle ricerche stilometriche, non comporta la liquidazione di un dato: la successione degli scritti platonici ha una sua logica. Ora, la tradizionale «esigenza di considerare questi dialoghi come documenti di una attività speculativa in continuo sviluppo, come le tappe in cui concretamente questo sviluppo veniva realizzandosi attraverso la trattazione di determinati problemi» (Giannantoni 1957 p.123) va certo respinta, ma l'ordine che il metodo evolutivo ha individuato non è casuale. Bisogna dunque pensare ad una sequenza "logica" voluta dall'autore, un procedimento protrettico-educativo attivato da Platone stesso. I dialoghi manifestano un processo che allude in modo via via più forte all'*intero* della filosofia platonica. L'evoluzione del rapporto fra scrittura e oralità, quel "mettere per iscritto sempre di più", trova in questo quadro una sua logica spiegazione. Naturalmente, per impedire una lettura ridicola di quanto sto dicendo, si impongono alcune precisazioni: 1. questo *ordine* non è stato deciso *tutto e a priori*, sia perché un autore non sa quando, ad esempio, la morte lo fermerà, sia soprattutto perché il fine non è la rivelazione di un sistema, ma la ricerca che il lettore *deve fare ragionando* sui temi che lo scritto gli *impone*; 2. la connessione determinata dal procedimento protrettico non mette in discussione l'autonomia dei singoli dialoghi, anche perché Platone non ripete quasi mai le stesse allusioni; va comunque ricordato che nella dialettica platonica la parte ha sempre una sua parziale autonomia, ma la logica è solo quella dell'intero di cui la parte è parte.

<sup>19</sup> Su questi temi non posso che rinviare al mio testo già citato, Migliori 2013-

aiuto Platone si riprometteva di dare *per iscritto* a questi complicati testi, vecchio com'era?

Ma il lavoro proposto negli scritti è comunque socraticamente valido per sé: c'è un brano del *Sofista* che può aiutarci a capirlo. Qui Platone delinea molte versioni di questa polivalente e sfuggente figura: il cacciatore dei giovani ricchi, l'erista interessato solo a vincere nella discussione, il commerciante di conoscenze. Ma c'è una figura del tutto anomala, che svolge una vera attività educativa. Si tratta in realtà del grande “sofista” di Atene, di Socrate, non citato ma presentato nella figura del *sofista di nobile stirpe* (*Sofista* 226B-231B), simile e dissimile rispetto agli altri come il cane rispetto al lupo: un *educatore* che si occupa della conoscenza, convinto che *l'ignoranza è involontaria*, per cui confuta le convinzioni errate dell'allievo per fargli *scoprire i suoi limiti* e l'inconsistenza delle sue opinioni; così questo *purificatore* migliora il suo interlocutore spingendolo a ricercare, rendendolo più esigente verso se stesso e più comprensivo verso gli altri.

Per tutte queste ragioni, Teeteto, dobbiamo affermare che la confutazione è la più grande e la più efficace delle purificazioni e dobbiamo anche pensare che chi non è stato confutato, fosse anche il Gran Re, proprio in quanto non è stato purificato nelle cose più grandi, è privo di educazione e brutto proprio in ciò in cui, a chi intende essere veramente felice, converrebbe essere puro e bello al massimo grado (230D6-E3).

Dunque, adottando una formula non provocatoria, possiamo concludere che Platone inventa un *procedimento maieutico scritto* con cui invita (per non dire “costringe”) il suo lettore a non adagiarsi su quello che legge, ma a fare filosofia *lavorando* su un testo che lo ha sconcertato, scoprendo così i suoi limiti e la necessità di un'ulteriore ricerca. Il grande allievo di Socrate ha invero l'insegnamento del maestro applicandolo genialmente alla scrittura. E così fallendo ha conseguito il suo successo.

Una valutazione finale sull'*insegnamento* di Platone

## Prime conclusioni

La *critica della scrittura* esplicita una convinzione che ha guidato tutta l'attività di Platone, filosofo scrittore, fin dai suoi primi dialoghi. Non ci troviamo di fronte ad una radicale negazione della possibilità o dell'opportunità di scrivere, anche perché siamo di fronte a testi scritti<sup>20</sup>. Se Platone avesse *condannato* lo scritto o espresso un invito a *non scrivere*, sarebbe in contraddizione con se stesso, scrittore di numerosi impegnativi dialoghi. Il tentativo platonico è quello di affrontare un problema decisivo tanto per il maestro scrittore quanto per il lettore: la comunicazione filosofica - sempre problematica in quanto l'indagine filosofica richiede non un insegnamento diretto, ma un lungo lavoro personale - ha dei limiti che divengono cogenti nel caso della scrittura. Inoltre c'è un problema *oggettivo*, comune a qualsiasi insegnamento *specialistico*; la filosofia platonica è *elitaria* per la sua natura difficile, non per ragioni *soggettive*, non dipende cioè dalla volontà di riservare un sapere particolare a coloro che il maestro sceglie.

Tuttavia, il maestro deve tentare di utilizzare *bene* questo debole ma importante strumento: anche lo scritto può essere utile al lavoro filosofico a condizione di inventare una tecnica che consenta di *aiutare l'allievo scrivendo*. Di conseguenza *l'Autore non può né vuole essere presente in modo esplicito e/o netto nel suo testo*, ma attraverso giochi teoreticamente rilevanti e attraverso la progressione dei dialoghi intende portare il lettore a comprendere i problemi e a cercarne la soluzione. In condizioni mutate, la scelta platonica mantiene l'atteggiamento socratico: il maestro non comunica, ma sottopone a prove. Se la natura del soggetto è filosofica, la prova sus-

---

<sup>20</sup> «Platone evita accuratamente il paradosso di dare una dimostrazione scritta della superiorità della dialettica orale. Il dialogo semplicemente delinea, ma non tenta di esemplificare, la trattazione dialettica più completa che potrebbe essere necessaria per una presentazione filosoficamente adeguata dell'insegnamento e della persuasione» (Kahn 2008 pp. 365-366).

citerà interesse, svelerà capacità e aprirà una feconda fase di ricerche personali e comuni, altrimenti ci si ferma al livello che l'anima del discente richiede.

## **Il fallimento di Platone**

L'analisi del progetto educativo di un così grande filosofo che ha voluto essere maestro anche con lo scritto ci pone di fronte ad un vero e proprio fallimento. È infatti innegabile che egli non ha raggiunto il risultato che si era proposto: in sostanza, nessuno ha mai “giocato” con il filosofo ateniese. La ragione è semplice: pochissime generazioni dopo, in epoca ellenistica, in una civiltà in cui la scrittura sta dilagando (per i tempi, ovviamente), il suo tentativo risulta incomprensibile: nessuno pensa che un testo possa essere lo strumento per un gioco così complesso. La scrittura è ritenuta ostensiva e autosufficiente.

Tale completo fallimento può costituire il punto di partenza per una riflessione che ha anche un risvolto attuale<sup>21</sup>: com'è possibile che un attento osservatore della modificazione sociale che avveniva sotto i suoi occhi, genio filosofico e letterario unico, abbia potuto realizzare un così totale insuccesso? Platone non ha avuto la presunzione di “inventare” una tecnica di scrittura staccata dall'evoluzione del *medium*; all'opposto, la sua è una delle possibili risposte alla modificazione in atto, con un'indicazione “terapeutica” svolta in opere memorabili per ricchezza filosofica e valore estetico. Eppure il fallimento è completo.

Propongo una possibile spiegazione di questo esito: Platone ha analizzato il *medium*, ma non ha considerato le modificazione che la scrittura determinava nel sistema e negli stessi soggetti che *il medium* investiva *per il semplice fatto di esistere e di operare*. Il filosofo ateniese

---

<sup>21</sup> Anche noi siamo all'interno di una radicale modificazione in presenza di *media* del tutto nuovi, che modificano immediatamente non solo il linguaggio scritto e quello orale, ma lo stesso soggetto ricevente.

ha fatto una riflessione restando all'interno della sua società, quasi che lo strumento comunicativo analizzato non comportasse in sé una modificazione dello stesso fruitore. Per usare un'immagine platonica: egli ha scritto ad un amico lontano (nel tempo e nello spazio), sforzandosi di comunicargli una serie di spunti "educativamente" filosofici, ma l'amico che ha ricevuto la lettera non era più quello cui egli aveva indirizzato la lettera. La sua proposta *nasce* in una società in cui l'oralità ha un peso decisivo, ma *si rivolge* ad una che vive secondo nuovi parametri e che la interpreta non secondo le regole precedenti, ma secondo le nuove.

In sintesi, l'uso della scritto elaborata da Platone implica un'ottica oralistica che gli uomini colti delle generazioni successive non avevano più e che non potevano più nemmeno capire. Coloro che condividono le preoccupazioni del *Fedro* inventeranno un sistema di apprendimento sempre più basato sul "dialogo interiore" e sempre più staccato dall'oralità, in grado di utilizzare la scrittura in un modo "inventivo" e "personale" che Platone non era in grado di prevedere. Una civiltà della scrittura non è affatto costretta a rinunciare alla logica e alla ricerca personale. La ricchezza di informazioni che i testi offrono non bloccano il soggetto alla comunicazione orale, che è spazio-temporalmente molto limitata. L'oralità resta importante, ma come momento di controllo e di approfondimento rispetto alla mole di informazioni che lo scritto mette a disposizione. La memoria conserva quasi solo l'indicazione del "luogo" della scrittura in cui trovare le informazioni<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Si tratta di fenomeni che oggi vediamo enfatizzati dall'uso dei *media* computerizzati e dalla comunicazione veloce. L'ulteriore domanda che possiamo porci è se non stiamo facendo lo stesso errore: ci interroghiamo tanto sul *medium* e troppo poco 1) sul tipo di uomo che ne emerge e 2) sulle possibilità inventive che si aprono a chi è dentro il nuovo sistema dei *media*. Le nostre preoccupazioni nascono nell'oggi, ma devono rivolgersi al futuro, perché siamo all'interno di un processo che modifica tutto: dobbiamo parlare di un'umanità diversa dalla nostra, chiedendoci come sia possibile incrementare le capacità logiche e l'inventiva di esseri umani, che vogliamo sempre più autonomi e liberi.

## Il successo di Platone

Platone ha dunque fallito. nessuno degli infiniti Platoni che i filosofi hanno ripensato è stato davvero simile a *colui che scrisse tanto di e per la filosofia, ma non scrisse la sua filosofia*. Ma, a riprova che i processi non sono quasi mai lineari, *questa è stata anche la fonte di un eccezionale successo*. Se il suo scopo era quello di spingere il lettore a filosofare, non c'è dubbio che nessun altro autore ha avuto un successo paragonabile al grande scrittore di Atene: gli stimoli e le domande che ha seminato nei dialoghi hanno spinto a pensare scettici e dogmatici, metafisici e scienziati, filosofi e letterati. Se egli ha scritto con l'intento di portare il suo interlocutore *a fare filosofia*, non c'è dubbio che ci sia perfettamente riuscito. Egli ha fatto vivere nel dramma dei dialoghi l'imperativo espresso nell'*Apologia di Socrate*:

una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta da un essere umano (38 A 5-6).

Questo è un pilastro della storia dell'Occidente, che ha cercato sempre. L'indagine è dentro di noi ed è figlia della filosofia e delle sue domande. L'Occidente deve moltissimo a questo suo geniale lavoro protrettico. Da questo punto di vista nessuno, né filosofo né letterato, può essergli posto a fianco.

## Bibliografia citata

Cerri G., (1991) *Platone sociologo della comunicazione*, Milano, Il Saggiatore, 1991, II edizione con aggiunte Lecce, Argo, 1996.

Findlay Niemeyer J. N., (1994) *Platone, Le dottrine scritte e non scritte*, Vita e Pensiero, Milano 1994; traduzione italiana di R. Davies di *Plato. The written and unwritten Doctrines*, Routledge & Kegan Paul, London 1974.

Gaiser K., (1984) *Platone come scrittore filosofico. Saggi sull'ermeneutica dei dialoghi platonici*, Bibliopolis, Napoli 1984.

Gastaldi S., (2008) *Introduzione alla storia del pensiero politico antico*, Laterza, Roma.Bari 2008.

Giannantoni G., (1957) *Il I libro della Repubblica di Platone*, «Rivista critica di storia della filosofia» 12 (1957), pp. 123-145.

Kahn Ch., (2008) *Platone e il dialogo socratico. L'uso filosofico di una forma letteraria*, Introduzione di M. Migliori, Vita e Pensiero, Milano 2008, traduzione italiana di L. Palpacelli di *Plato and the Socratic dialogue. The philosophical use of a literary form*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, 1999<sup>3</sup>.

Krämer H., (1982) *Platone e i fondamenti della metafisica. Saggio sulla teoria dei principi e sulle dottrine non scritte di Platone*, con una raccolta dei documenti fondamentali in edizione bilingue e bibliografia, introduzione e traduzione di G. Reale, Vita e Pensiero, Milano 1982, 2001<sup>4</sup>.

Havelock E. A., (1983) *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Laterza, Bari 1973, 1983<sup>5</sup>; traduzione italiana di M. Carpitella di *Preface to Plato*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1963.

Migliori M., (1987) *Il recupero della trascendenza platonica e il nuovo paradigma*, «Rivista di filosofia neo-scolastica» 79 (1987), pp. 351-381.

Migliori M., (2004) *Comment Platon écrit-il? Exemple d'une écriture à caractère "protreptique"*, in Fattal 2005, II, pp. 83-118; versione in italiano: *Come scrive Platone. Esempi di una scrittura a carattere "protrettico"*, «Annali della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Macerata» 37 (2004), pp. 249-277, pubblicata poi anche in «Educação e Filosofia» 20 (2006), pp. 41-80.

Migliori M., (2013) *Il disordine ordinato. La filosofia dialettica di Platone. 2 vv., I. Dialettica, metafisica e cosmologia; II. Dall'anima alla prassi etica e politica*, Morcelliana, Brescia 2013.

Reale G., (1998) *Platone. Alla ricerca della sapienza segreta*, Rizzoli, Milano 1998.

Reale G., (2003) *Per una nuova interpretazione di Platone. Rilettura della metafisica dei grandi dialoghi alla luce delle "Dottrine non scritte"*, CUSL, Milano 1984, Vita e Pensiero, Milano 1987, 2003<sup>21</sup>.

Szlezák T. A., (1988) *Platone e la scrittura della filosofia. Analisi di struttura dei dialoghi della giovinezza e della maturità alla luce di un nuovo paradigma ermeneutico*, con una introduzione di G. Reale, Vita e Pensiero, Milano 1988, 1992<sup>2</sup>; traduzione italiana di G. Reale di *Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretation zu den frühen und mittleren Dialogen*, De Gruyter, Berlin 1985.

Tulli M., (1989) *Dialettica e scrittura nella VII Lettera di Platone*, Giardini Editori, Pisa 1989.

Vegetti M. (edit.), (1998) *Platone, La Repubblica*, traduzione e commento a cura di M. Vegetti, v. I, Libro I, Bibliopolis, Napoli 1998.

Data de registro: 16/03/2017

Data de aceite: 19/04/2017



## O deslocamento do esquematismo do entendimento do sujeito pela indústria cultural que o apresenta como o primeiro serviço prestado ao cliente

*Abel Camilo de Oliveira Lage Filho\**

**Resumo:** O deslocamento do esquematismo do entendimento do sujeito para a indústria cultural que o apresenta como o primeiro serviço prestado ao cliente, nos remete à afirmação de Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, que a função que este esquematismo permitia ao sujeito referir previamente a multiplicidade do existente captada pelos sentidos aos conceitos fundamentais, foi tomada por esta indústria. Na investigação dessa asserção, exploraremos como Kant pensou o esquematismo dos conceitos puros do entendimento, para entender como Adorno e Horkheimer se apropriaram deste conceito e o utilizaram para demonstrar o poder da indústria cultural de configurar profundamente a existência individual, tolhendo o entendimento e inculcando nas consciências o que foi antecipado no esquematismo da produção, em função da reprodução ampliada do capital.

**Palavras-chave:** Kant. Esquematismo do entendimento. Adorno e Horkheimer. Indústria cultural. Conformismo.

### The displacement of the schematism of the subject's understanding by cultural industry who its presentes as the first servisse provided to the client

**Abstract:** The displacement of the schematism of the subject's understanding for the cultural industry who its presents as the *first service provided to the client*, refers to what Adorno and Horkheimer, at *Dialectic of Enlightenment*, claim that the

---

\* Mestrado em Filosofia, na linha de pesquisa Estética e Filosofia da Arte (2010), pela UFMG. Atualmente é professor adjunto da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira, nas Faculdades de Ciências Humanas de Itabira e na Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis de Itabira. *E-mail:* [abel.lage@funcesi.br](mailto:abel.lage@funcesi.br)

function of the schematism allows the subject to previously refers to multiplicity of the existent received by the senses to the fundamental concepts, it was taken by this industry. In the investigation of this assertion, we will explore how Kant thought the schematism of the pure concepts of understanding, to understand how Adorno and Horkheimer have appropriated this concept and used it to demonstrate the power of cultural industry to deeply configure the individual existence, hindering the understanding and instilling in consciences what has been anticipated in the schematism of production, in function of the expanded reproduction of capital.

**Keywords:** Kant. Schematic understanding. Adorno and Horkheimer. Cultural industry. Conformism.

### **El desplazamiento del esquematismo de lo entendimiento del sujeto por la industria cultural que lo presenta como el primer servicio prestado al cliente**

**Resumen:** El desplazamiento del esquematismo de lo entendimiento del sujeto por la industria cultural que lo presenta como el primer servicio prestado al cliente, nos remite a la afirmación de Adorno y Horkheimer en la Dialectica del Esclarecimiento, que la función que este esquematismo permitía al sujeto referir previamente a la multiplicidad del existente captada por los sentidos a los conceptos fundamentales, fue tomada por esta industria. En la investigación de esa proposición, exploraremos como Kant pensó el esquematismo de los conceptos puros de lo entendimiento, para entender como Adorno y Horkheimer se apropiaron de este concepto y como lo utilizaron para demostrar el poder de la industria cultural de moldar profundamente la existencia individual, dificultando lo entendimiento e inculcando en las conciencias, lo que fue anticipado en el esquematismo de la producción, en función de la reproducción ampliada del capital.

**Palabras clave:** Kant. Esquematismo de lo entendimiento. Adorno e Horkheimer. Industria cultural. Conformismo.

Antes de abordar a usurpação do esquematismo do entendimento pela indústria cultural, consideramos necessário, primeiro, apresentar sucintamente a justificativa da escolha do termo “indústria cultural”

por Adorno e Horkheimer, mas não definir o que é indústria cultural, pois a sua complexidade e importância no contexto do pensamento adorniano apontam exatamente para a sua apreensão no movimento da história, em que

sujeito e objeto são apreendidos por Adorno no processo de reprodução material-histórica da sociedade (...). O que está em causa é o processo de reprodução do capital, e, portanto, está em causa o fetiche do capital. A indústria cultural é o fetiche do capital no curso de sua autorreprodução, na plena dimensão do vislumbrado por Marx (MAAR, 2000, p. 7).

Nesse sentido, na medida em que formos nos referindo a ela na sequência deste trabalho, esperamos fornecer subsídios necessários à apreensão do seu papel no capitalismo tardio para, com isso, tornar compreensível seu significado e em seguida nos determos no que Kant entendia por esquematismo do entendimento, doutrina apropriada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento* e indispensável à interpretação e crítica dos procedimentos da indústria cultural, que visam afetar e até mesmo anular a capacidade de julgar das massas.

No livro *Dialektik der Aufklärung*, publicado por Adorno e Horkheimer, em Amsterdã no ano de 1947, reaparece o conceito “indústria cultural”, usado pela primeira vez no texto *Arte nova e cultura de massas*, escrito por Horkheimer em 1941. A forma como introduzem o tema na seção que lhe é dedicada aponta para outra interpretação do problema daquilo que era designado como cultura de massa, como também para o papel decisivo que a novidade já evidenciava, ao desmentir a opinião dos sociólogos de que a dissolução do mundo pré-capitalista e, com ela, a ideologia que lhe dava sentido (a religião objetiva) levariam a um caos cultural.

Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço (ADORN; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Dessa forma, eles se referem não a uma cultura que surge espontaneamente, mas a um sistema totalmente integrado para a produção de cultura, que foi capaz de substituir com ainda mais eficácia a forma anterior de cultura e ideologia ao produzir uma nova e mais radical forma de heteronomia,

com o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. (...) Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985. p.114).

Segundo Adorno, ele e Horkheimer começaram empregando a expressão “cultura de massa”, mas a substituíram por “indústria cultural”, pelo motivo acima mencionado, de não ser uma cultura que surge espontaneamente, mas que é produzida sistematicamente com a função de integrar seus consumidores a partir do alto e, conseqüentemente, não ser uma forma contemporânea de arte popular.

Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacunas para constituir um sistema. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto à concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. (...) Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria (ADORNO, 1994, p. 92-93).

Terminando a justificativa da escolha do termo “indústria cultural” com essa síntese exemplar feita pelo próprio Adorno, esperamos, também, alertar para o fato de que os autores se referem ao novo caráter da cultura no capitalismo tardio: ser produzida industrialmente segundo a lógica do valor de troca. Daí os autores se referirem a “produtos culturais” que, além de serem mercadorias, são também “cultura produzida”, i.e., meios para a indústria cultural, “inegavelmente, [especular – AC] sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige”, pois as massas são, como tudo mais, “um elemento de cálculo; acessório da maquinaria”. E a referência à especulação sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas nos remete, para entendê-la, seguindo as indicações de Adorno e Horkheimer, ao esquematismo kantiano, que abordaremos a seguir.

A abordagem por Kant “do esquematismo dos conceitos puros do entendimento” aparece na *Crítica da razão pura*, quando trata da Analítica Transcendental, no Livro Segundo: Analítica dos Princípios. Na introdução da Analítica dos Princípios, Kant faz considerações sobre a capacidade transcendental de julgar em geral para, em seguida, no capítulo primeiro, desenvolver suas investigações sobre o esquematismo dos conceitos puros do entendimento. Partindo de uma definição de entendimento como a faculdade das regras, considera que a “capacidade de julgar é a faculdade de subsumir sob regras, isto é, de distinguir se algo está sob uma regra dada (*casus datae legis*) ou não” (KANT, 1999, p. 142). Kant distingue entendimento de capacidade de julgar, ao mesmo tempo em que alerta para uma especificidade de ambos:

o entendimento é capaz de ser instruído e abastecido por regras, mas que a capacidade de julgar é um talento particular que não pode ser ensinado, mas somente exercitado. A capacidade de julgar, por conseguinte, é também o específico do assim chamado senso comum, cuja falta nenhuma escola pode remediar (KANT, 1999, p. 142).

Mas é importante deixar bem claro que, para Kant, a incapacidade de julgar é inerente à imbecilidade: “A carência da capacidade de julgar é o que propriamente se denomina estultícia, e contra uma tal debilidade não há remédio algum” (KANT, 1999, p. 142). E mais, que temos que ter isso muito claro na mente na sequência de nossa investigação, pois é de enorme importância para a compreensão da crítica de Adorno à indústria cultural e à radical situação de empobrecimento geral dos indivíduos, cada vez menos sujeitos, pois cada vez mais são produzidos pela indústria cultural no mundo administrado por um processo que Adorno designa como “semiformação”. Esse seria como uma sedimentação de

uma espécie de espírito objetivo negativo. A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 1996, p. 388).

Essa doutrina kantiana, portanto, apesar de pouco citada nominalmente na *Dialética do esclarecimento*, tem uma importância fundamental para a estrutura geral da obra (DUARTE; FIGUEIREDO; KANGUSSU, 2005, p. 15), como podemos perceber já no subtítulo de “A Indústria Cultural” – um de seus textos principais – que deixa evidente o logro do entendimento: “O Esclarecimento como Mistificação das Massas”. Para entendermos como esse logro tornou-se possível, temos que atentar para o que ocorreu e está ocorrendo com a capacidade de julgar que se evidencia cada vez mais deficiente e, nessa investigação, como Adorno e Horkheimer, recorreremos a Kant e a sua doutrina da capacidade de julgar.

Referindo-se ainda à insuficiência da capacidade de julgar, Kant chama a atenção para os exemplos que poderiam servir para exercitá-la, mas que acabam sendo “o andador da capacidade de julgar, o qual jamais pode ser dispensado por aquele ao qual falte talento natural para tal capacidade” (KANT, 1999, p. 143). Fernando Savater, estimulando a reflexão sobre ética, pergunta: “Sabe qual é a única obrigação que temos nesta vida? Não sermos imbecis. (...) a palavra imbecil é mais substancial do que parece. Ela vem do latim, *baculus*, que significa “bastão”, “bengala”: o imbecil é aquele que precisa de bengala para caminhar” (SAVATER, 1996, p. 97). As imagens usadas pelos dois filósofos, andador e bengala, são ilustrativas da deficiência da capacidade de julgar e, conseqüentemente, apontam para a impossibilidade de autonomia do sujeito. Isso nos remete a uma denúncia recorrente na obra de Adorno, qual seja, a eliminação do sujeito ou, pelo menos, a sua neutralização no mundo administrado, ao mesmo tempo em que, talvez mais do que nunca, ser sujeito é a condição para enfrentar a tarefa que Adorno considera quase insolúvel: “A tarefa quase insolúvel consiste em não se deixar imbecilizar nem pelo poder dos outros, nem por nossa própria impotência” (ADORNO, 1993, p. 48). E aqui encontramos, aparentemente, duas questões fundamentais para entendermos a problematidade da existência humana no mundo administrado: o poder dos outros – e nos “outros” incluímos a indústria cultural –, e a nossa própria impotência, que está relacionada tanto com a nossa condição humana e com nossa formação, quanto, sobretudo, com o fato de nos defrontarmos com a indústria cultural, essa forma extraordinária de poder de administração e controle do mundo administrado (RUSCHEL, 1995, p. 240). Ou seja, essas duas questões são, na realidade, uma só, porque não dá para separar o poder dos outros de nossa impotência, ambos estão inter-relacionados: nós nos formamos ou nos “semiformamos” na relação com os outros, em uma dada cultura, que, ao mesmo tempo em que nos remete à sociedade, intermedeia essa e a formação ou semiformação. “Pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém, a cultura tem um

duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” (ADORNO, 1996, p. 389) Daí a necessidade de um sujeito – no sentido forte que o termo possa ter como consciência capaz de autodeterminação e não como consta na citação acima, como “uma consciência que renunciou à autodeterminação” (ADORNO, 1996, p. 388).

Se para Kant, a faculdade de julgar é a “nossa capacidade de subsumir casos específicos sob regras gerais” (DUARTE, 2003, p. 53), isso se deve ao fato básico de que o conhecimento humano é o resultado de um processo,

no qual o sujeito do conhecimento é responsável pela unificação do múltiplo dado na intuição, uma vez que sua ‘ligação’ jamais poderia estar nas próprias coisas ou mesmo advir dos sentidos. Essa ligação, para Kant, encontra o seu fundamento na autoconsciência do sujeito mais precisamente no que aquele chama de ‘unidade sintética originária da apercepção’. O coração desta última é um ato reflexivo através do qual o ‘eu penso’ – uma espécie de cogito kantiano – funciona como centro nucleador a partir do qual as sensações de um indivíduo são primeiramente representadas como referentes a ele e a mais ninguém (DUARTE, 2005, p. 22).

Isso está ligado à “revolução copernicana” realizada por Kant, segundo a qual o fundamento do conhecimento do objeto está no sujeito e não, como se supunha antes dessa revolução, que o sujeito devia se regular pelo objeto.

Até agora se supôs que todo nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo *a priori* sobre os mesmos, através do que o nosso conhecimento seria ampliado, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso, tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo-se que os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento *a priori* dos mesmos que deve estabelecer algo sobre os objetos antes de nos serem dados (KANT, 1999, p. 39).

Portanto, não é mais a capacidade de conhecer que se regula pelo objeto, mas é o objeto que se regula pela faculdade de conhecer. Pensando, o sujeito constrói a ordem e a regularidade dos objetos da natureza. Como são doze as categorias da tábua de juízos da lógica convencional, ou seja, as formas de síntese do pensamento ou de unificação do múltiplo, elas pressupõem uma unidade originária que é a autoconsciência do sujeito ou o que Kant chama de “unidade sintética originária da apercepção”, cujo núcleo é o “Eu penso”.

O eu penso tem que poder acompanhar todas as minhas representações; pois do contrário, seria representado em mim algo que não poderia de modo algum ser pensado, o que equivale a dizer que a representação seria impossível ou, pelo menos para mim, não seria nada. (...) todo o múltiplo da intuição possui uma referência necessária ao eu penso, no mesmo sujeito em que este múltiplo é encontrado. Esta representação, porém, é um ato de espontaneidade, isto é, não pode ser considerada pertencente à sensibilidade. Chamo-a apercepção pura para distingui-la da empírica, ou ainda apercepção originária por ser aquela autoconsciência que ao produzir a representação eu penso que tem que poder acompanhar todas as demais e é una e idêntica em toda consciência, não pode jamais ser acompanhada por nenhuma outra (KANT, 1999, p. 121).

Essa representação nos é dada pela intuição, que é “a representação que pode ser dada antes de todo pensamento” (KANT, 1999, p. 121). Isso porque, na nossa experiência, objetos nos são dados e a sensação que provocam em nós afeta nossa mente de certa maneira.

Seja de que modo e com que meio um conhecimento possa referir-se a objetos, o modo como ele se refere imediatamente aos mesmos e ao qual todo pensamento como meio tende, é a intuição. Esta, contudo, só ocorre na medida em que o objeto nos for dado; a nós homens pelo menos, isto é por sua vez possível pelo fato do objeto afetar a mente de certa maneira. A capacidade (receptiva) de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos denomina-se sensibilidade. Portanto, pela sensibilidade nos são dados objetos e apenas ela nos fornece intuições;

pelo entendimento, em vez, os objetos são pensados e dele se originam conceitos. Todo pensamento, contudo, quer diretamente (*directe*), quer por rodeios (*indirecte*), através de certas características, finalmente tem de referir-se a intuições, por conseguinte em nós à sensibilidade, pois de outro modo nenhum objeto pode ser-nos dado (KANT, 1999, p. 71).

A nossa sensibilidade, ao dar-nos um objeto, permite-nos intuí-lo, mas não pensá-lo. Isso só é possível pelo entendimento que, para tal, utiliza-se de conceitos. A intuição é somente sensível: o intelecto não intui. Ambos são fundamentais para o conhecimento, pois se a representação sensível dada pela intuição não for acompanhada do “eu penso”, i.e. da capacidade de julgar, ela não será possível ou não será nada e, por outro lado, o “eu penso” deve acompanhar a representação sensível, porque sem ela não há o que pensar, consequentemente, não se processa nenhum conhecimento porque não há o que conhecer.

Pensar um objeto e conhecer um objeto não é, portanto, a mesma coisa. O conhecimento requer dois elementos: primeiro o conceito pelo qual em geral um objeto é pensado (a categoria), e em segundo a intuição pela qual é dado. Com efeito, se ao conceito não pudesse ser dada uma intuição correspondente, seria um pensamento segundo a forma mas sem nenhum objeto, através dele não sendo absolutamente possível conhecimento algum de qualquer coisa porque, por mais que eu soubesse, nada haveria nem poderia haver ao qual pudesse ser aplicado meu pensamento. Ora, toda intuição possível a nós é sensível (Estética); portanto, o pensamento de um objeto em geral mediante um conceito puro do entendimento pode tornar-se conhecimento em nós somente na medida em que tal conceito for referido a objetos dos sentidos. Intuição sensível é ou intuição pura (espaço e tempo) ou intuição empírica daquilo que, mediante a sensação, é representado imediatamente como real no espaço e no tempo (KANT, 1999, p. 128).

Mas, para que o conceito possa se referir ao objeto da intuição sensível, é necessário um esquema que torne possível a subsunção desse pelo conceito, porque eles são completamente heterogêneos entre si.

Na solução encontrada por Kant, nessa parte da doutrina transcendental da faculdade de julgar, está a razão para o esquema do entendimento que torna possível a capacidade de julgar. Distintos e sem vínculos, ou seja, sem uma forma de mediação que torne possível uma relação e uma referência de um ao outro, os conceitos puros do entendimento (ou categorias) e os objetos externos ficariam, sem função os primeiros e, desconhecidos, os segundos. Portanto, para Kant, a “condição sensível unicamente sob a qual podem ser utilizados os conceitos puros do entendimento, isto é, o esquematismo do entendimento” (KANT, 1999, p. 144), requer um terceiro elemento que tornaria possível essa mediação e, conseqüentemente, a subsunção do objeto a uma categoria. Isso porque “em todas as subsunções de um objeto a um conceito, a representação do primeiro deve ser homogênea à do segundo, isto é, o conceito precisa conter o que é representado no objeto a ser subsumido a ele, pois justamente isso significa a expressão: um objeto está contido sob um conceito” (KANT, 1999, p. 144). Assim, como nos referimos acima, devido à heterogeneidade de ambos, os conceitos puros do entendimento jamais podem ser encontrados em qualquer intuição, mas têm que ser aplicados aos fenômenos em geral, senão o “eu penso” não pode acompanhar todas as minhas representações, então resta o recurso a um terceiro elemento.

Ora, é claro que precisa haver um terceiro elemento que seja homogêneo, de um lado, com a categoria e, de outro, com o fenômeno, tornando possível a aplicação da primeira ao último. Esta representação mediadora deve ser pura (sem nada de empírico) e não obstante de um lado intelectual, e de outro sensível. Tal representação é o esquema transcendental (KANT, 1999, p 145).

Na sequência do capítulo primeiro da Doutrina Transcendental da Capacidade de Julgar (ou Analítica dos Princípios), Kant apresenta o que entende por “esquema”, demonstrando como esse está vinculado às condições da possibilidade como objetos podem nos ser dados, ou seja, ao espaço e tempo. O espaço como condição formal do múltiplo

do sentido externo, e o tempo como condição formal do múltiplo do sentido interno, o que faz com que o tempo seja a conexão de todas as representações e ainda conter na intuição pura um múltiplo *a priori*, pois uma vez captados, os fenômenos externos tornam-se internos para o sujeito. A temporalidade é, portanto, para Kant, a condição-chave para o esquema, pois é homogênea à categoria e ao fenômeno.

Ora, uma determinação transcendental do tempo é homogênea à categoria (que constitui a unidade de tal determinação) na medida em que é universal e repousa numa regra *a priori*. Por outro lado, a determinação do tempo é homogênea ao fenômeno, na medida em que o tempo está contido em toda representação empírica do múltiplo. Logo, será possível uma aplicação da categoria a fenômenos mediante a determinação transcendental do tempo que, como esquema dos conceitos do entendimento, media a subsunção dos fenômenos à primeira (KANT, 1999, p. 145).

Como a intuição sensível nos dá uma representação, é preciso que essa representação se torne comensurável a uma categoria (um conceito puro do entendimento) para que seja possível o entendimento do fenômeno e o seu julgamento. O esquema do entendimento é o método que torna possível essa relação. Para Kant, os “conceitos puros do entendimento” ou categorias já contêm uma referência aos objetos que nos são dados pela intuição empírica, e são aplicáveis no plano do entendimento mediante as formas do sentido externo (espaço) e do sentido interno (tempo). A síntese da imaginação é responsável pela unificação das representações no âmbito do sujeito e

A unidade sintética da consciência é, portanto, uma condição objetiva de todo o conhecimento, de que preciso não apenas para mim a fim de conhecer um objeto, mas sob qual toda intuição tem que estar a fim de tornar-se objeto para mim, pois de outra maneira e sem essa síntese o múltiplo não se reuniria numa consciência (KANT, 1999, p. 124).

Mas, por ser muito próxima da sensibilidade, a imaginação não consegue elevar essa síntese ao plano dos conceitos, tornando-se relevante o trabalho do entendimento para a legitimação do conhecimento realizado pelo sujeito, por meio da “unidade sintética originária da apercepção”, como já nos referimos acima. Apesar de certa afinidade entre a imagem e o “esquema”, Kant considera o esquema mais do que a imagem, distinguindo-o por ser exatamente a mediação que torna possível o entendimento, isto é, que faz com que a imagem (que nos é fornecida pela intuição empírica) ganhe significado para mim. “O esquema é em si mesmo sempre só um produto da capacidade de imaginação. Todavia, na medida em que a síntese desta não tem por objetivo uma intuição singular, mas só a unidade na determinação da sensibilidade, o esquema distingue-se da imagem” (KANT, 1999, p. 145-146). Kant considera possível e necessária essa síntese *a priori* do múltiplo da intuição sensível e denomina-a de figurada (*synthesis speciosa*), distinguindo-a “daquela que seria pensada na mera categoria com respeito ao múltiplo de uma intuição geral e que se chama ligação do entendimento (*synthesis intellectualis*); ambas são transcendentais, não apenas porque elas mesmas procedem *a priori*, mas também porque andam *a priori* a possibilidade de outro conhecimento” (KANT, 1999, p. 130).

Apesar de todas essas considerações e quantas mais Kant fez na sua Doutrina Transcendental da Capacidade de Julgar (ou Analítica dos Princípios) sobre o esquematismo dos conceitos puros do entendimento, ele considera que “no tocante aos fenômenos e à sua mera forma, este esquematismo de nosso entendimento é uma arte oculta nas profundezas da alma humana cujo verdadeiro manejo dificilmente arrebataremos algum dia à natureza, de modo a poder apresentá-la sem véu” (KANT, 1999, p. 130). E depois de várias considerações, apresentando os esquemas transcendentais em geral de conceitos puros do entendimento, segundo a ordem das categorias e em conexão com elas, e de já se evidenciar que o esquematismo tem sua aplicação tanto para a cognição num sentido científico, quanto para a percepção de um modo geral, Kant faz uma

colocação genérica, mas ilustrativa do que abordamos até agora, e que queremos ressaltar para focar a expropriação do esquematismo do entendimento pela indústria cultural: “os esquemas dos conceitos puros do entendimento são as verdadeiras e únicas condições para proporcionar a estes uma referência a objetos, por conseguinte uma significação” (KANT, 1999, p. 148).

A referência aos objetos que nos são dados pela intuição na medida em que afetam nossa sensibilidade e imaginação, e a significação que esses possam vir a ter para nós devido aos esquemas dos conceitos puros do entendimento, são para Kant as condições do conhecimento<sup>1</sup>. Pois, como já foi abordado, para Kant, intuição e conceito são elementos fundamentais de todo conhecimento. E é exatamente aqui que ocorre a interferência da indústria cultural no sentido de, usurpando o esquema do entendimento, impedir que esse esquema que era interno e inerente ao sujeito não mais ocorra, de forma que, não havendo referência do conceito ao objeto, o sujeito não possa mais construir um significado próprio para o que percebe, sendo esse “antecipado no esquematismo da

---

<sup>1</sup> Kant concebia o processo do entendimento – que se inicia na intuição sensível na experiência e ganha significação com o esquematismo dos conceitos puros do entendimento –, como uma atividade de um sujeito transcendental, abstraído das condições materiais de produção. Sob esse aspecto do caráter idealista da concepção kantiana há uma crítica de Horkheimer: “De acordo com a própria intuição kantiana, as partes principais da dedução e do esquematismo dos conceitos puros do entendimento aqui referidos trazem em si a dificuldade e a obscuridade, as quais podem estar ligadas ao fato de ele apresentar a atividade supra individual, inconsciente ao sujeito empírico, apenas na forma idealista de uma consciência em si, de uma instância puramente espiritual. De acordo com a visão teórica geral, possível em sua época, ele considera a realidade não como produto do trabalho social, caótico em seu todo, mas individualmente orientado para objetivos certos. Onde Hegel já vê a astúcia de uma razão objetiva, pelo menos ao nível histórico, Kant vê “uma arte oculta nas profundezas da alma humana (...)”. (HORKHEIMER, 1975, p. 135.) Mas, na sequência do texto reconhece que a ambivalência da filosofia kantiana “reflete o próprio caráter ambíguo da atividade humana na sociedade ocidental moderna” (DUARTE, 2003, p. 96).

produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117). Isso fica muito nítido na passagem que citaremos a seguir, como também o reconhecimento da atualidade da teoria kantiana, e sua enorme importância para a decifração dos procedimentos da indústria cultural ao interferir no processo de construção do conhecimento dos indivíduos, com vistas ao adestramento e controle desses.

A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. (...) Kant antecipou intuitivamente o que só *Hollywood* realizou conscientemente: as imagens já são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. A percepção pela qual o juízo público se encontra confirmado já estava preparada por ele antes mesmo de surgir (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 83).

Nessa “referência a objetos”, portanto, vamos encontrar o ponto de partida da apropriação do conceito de esquematismo por Adorno e Horkheimer, com a intenção de mostrar como uma instância de controle exterior ao sujeito (DUARTE, 2003, p. 54), a indústria cultural, usa de todo seu aparato de produção de pseudocultura de massa – que na verdade trata-se de cultura para as massas, ou seja, do espírito que lhes é insuflado, i.e., a voz de seu senhor (ADORNO, 1994, p. 93) –, para produzir “o esclarecimento como mistificação das massas”, para o qual muito contribui a usurpação do esquematismo ao sujeito e a sua substituição pelo esquematismo que a indústria passa a executar como o primeiro serviço a seus clientes. Os estímulos sensíveis produzidos industrialmente e propagados por meio de imagens e sons para as massas (principalmente pelos *mediuns* rádio, cinema e televisão) afetam o modo de formação da percepção da maioria de seus receptores de uma forma que o percebido seja também um comando, instruindo-os como pensar e agir em relação aos objetos, às pessoas e ao mundo.

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. Ela executa o esquematismo como primeiro serviço a seus clientes. Na alma deveria funcionar um mecanismo secreto, o qual já prepara os dados imediatos de modo que eles se adaptem ao sistema da razão pura. O segredo foi hoje decifrado. Se também o planejamento do mecanismo por parte daqueles que agrupam os dados é a indústria cultural e ela própria é coagida pela força gravitacional da sociedade irracional – apesar de toda racionalização –, então a maléfica tendência é transformada por sua disseminação pelas agências do negócio em sua própria intencionalidade tênue. Para os consumidores nada há mais para classificar, que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte para o povo desprovido de sonhos preenche aquele onírico idealismo, que para o criticismo ia longe demais. Tudo vem da consciência, em Malebranche e Berkeley da consciência de Deus; na arte para as massas, da consciência terrena das equipes de produção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Como “nada há mais para classificar”, pois tudo é “antecipado no esquematismo da produção”, a aparência de realidade, produzida e mediada pela indústria cultural, é apresentada como o existente e tida como tal pelas massas: “a indústria cultural como um todo (...) duplica na consciência dos homens o que existe” (HORKHEIMER; ADORNO, 1971, p. 230). Pois, diferentemente das interpretações da realidade veiculadas pelas formas ideológicas tradicionais, “hoje ‘ideologia’ significa sociedade enquanto aparência” (ADORNO, 1998, p. 21). E, para reproduzir essa “aparência”, a nova ideologia<sup>2</sup> “recorre ao culto do fato, limitando-se a elevar – graças a

---

<sup>2</sup> Referências a essa nova forma de ideologia aparecem em vários textos de Adorno, depois da *Dialética do esclarecimento*. Além das já citadas, há outras, mas consideramos oportuno mencionar a que se segue, por aparecer em uma discussão sobre educação – *Educação – para quê?* – em que Adorno deixa muito claro o caráter radical do processo a que se refere, o qual supera a própria educação como meio de formação dos homens: “a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente

uma representação tão precisa quanto possível – a existência ruim ao reino dos fatos. Essa transferência converte a própria existência num sucedâneo do sentido e do direito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 138). Assim, a representação do existente já dá o direito e o sentido que esse possa ter, poupando às massas o difícil, mas gratificante, esforço de pensar por si mesmo. Nesse sentido, ao fazer referência à ordem, está-se reforçando a ordem vigente, “a sociedade como um todo ‘construída’ sob a égide do capital” (MAAR, 2003, p. 460). Isso Adorno deixa bem claro em “*Résumé über Kulturindustrie*”<sup>3</sup>, texto bem posterior à *Dialética do esclarecimento*, que resultou de conferências radiofônicas proferidas em 1963, na Alemanha, em que resume e reafirma, em uma época em que está ainda mais maduro, as principais ideias do texto em conjunto com Horkheimer:

As ideias de ordem que ela [*a indústria cultural – AC*] inculca são sempre as do *status quo*. Elas são aceitas sem objeção, sem análise, renunciando à dialética, mesmo quando elas não pertencem substancialmente a nenhum daqueles que estão sob a sua influência. O imperativo categórico da indústria cultural, diversamente do de Kant, nada

---

em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. (...) [*É necessário – AC*] levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (ADORNO, 1995, p. 143). Note-se que, aqui, Adorno está consciente de que é óbvio que “a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e essa envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995, p. 143). Mas o que quer realçar, e aí está o caráter radical do processo, é que esse movimento normal de adaptação é agora controlado, produzido e intensificado ideologicamente pela propaganda a favor do mundo, mediante a “duplicação do mundo como construção que não pretende ser acreditada, isto é, que se sabe falsa, mas que mesmo assim – ou por causa disto – é aceita por oferecer algo no lugar do sentido que ela própria arrasou, é a reconstrução ‘cultural’ da sociedade pela indústria cultural” (MAAR, 2000, p. 3.)

<sup>3</sup> Traduzido por Amélia Cohn, In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994, Coleção Grandes Cientistas Sociais, com o título de A indústria cultural, do qual extraímos a citação, e por Carlos Eduardo Jordão Machado com o título *Résumé über Kulturindustrie*.

tem em comum com a liberdade. Ele enuncia: “tu deves submeter-te”, mas sem indicar a quê – submeter-se àquilo que de qualquer forma é e àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (ADORNO, 1994, p. 97).

Como podemos constatar, mesmo sem nenhuma referência direta ao esquematismo, podemos apreendê-lo em todo o texto de duas formas: a primeira – próxima ao sentido original que lhe atribuiu Kant como condição para a capacidade de julgar –, na sua ausência nos sujeitos que se sujeitam “sem objeções, sem análise, renunciando à dialética”, a segunda – já relacionada ao sentido dado na apropriação deste conceito por Adorno e Horkheimer –, quanto à sua execução por uma instância exterior ao sujeito que “inculca” ideias que “não pertencem substancialmente a nenhum daqueles que estão sob sua influência”, mas que se submetem “àquilo que, como reflexo do seu poder e onipresença, todos, de resto, pensam”. De uma forma tão elaborada e contundente que “o conformismo substitui a consciência”. Conformer-se, i. e., “submeter-se àquilo que de qualquer forma é”, de acordo com o que vem “da consciência terrena das equipes de produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Dessa forma, temos a “usurpação” do esquematismo, pois as interpretações são dispensadas porque já são oferecidas nas representações; conseqüentemente, o que se exige dos homens é apenas a intuição, dispensando-se os conceitos e o esquema que permite a esses se referirem aos objetos e dar-lhes significação. Não ocorre então o que Kant defendeu “como primeiro princípio de todo conhecimento: aos conceitos, intuições correspondentes, pois do contrário os conceitos são vazios e as intuições cegas, o que exclui qualquer possibilidade de conhecimento verdadeiro, sendo tudo o mais ou fé ou magia” (BRAGA, 1991, p. 24). Ao que podemos acrescentar em relação e como consequência da usurpação do esquematismo pela indústria cultural: ou semiformação. Pois, para

os autores, diferentemente de Kant, “a imagem perceptiva contém, de fato, conceitos e juízos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116), e o indivíduo semiformado é aquele que forma sua percepção instruída por esses conceitos e juízos e, incapaz de “esquematizar”, torna-se incapaz de transpor por sua própria conta e risco o abismo que se estende entre o interior e o exterior, entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos.

Para refletir a coisa tal como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade da coisa em suas múltiplas propriedades e estados; e constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separam pouco a pouco daquelas. (...) A profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa. Quando o entrelaçamento é rompido, o ego se petrifica. Quando ele se esgota, no registro positivista de dados, sem nada dar ele próprio, se reduz a um simples ponto; e se ele, idealisticamente, projeta o mundo a partir da origem insondável de si mesmo, se esgota numa obstinada repetição. Nos dois casos ele sacrifica o espírito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 176).

Com essa citação, queremos, também, apontar para a ligação que Adorno e Horkheimer estabelecem entre os procedimentos da indústria cultural e os dos regimes totalitários – para como ambos interferem nos esquemas do entendimento das pessoas –, sobretudo no elo de ligação que estabelecem da semiformação com a indústria cultural e antissemitismo, como podemos constatar, principalmente, no texto “*Teoria da semicultura*”, no próprio texto sobre a indústria cultural e no texto subsequente a esse, na *Dialética do esclarecimento*: “Elementos do Antissemitismo: Limites do Esclarecimento”. O subtítulo já aponta para o que estamos nos referindo: Limites do Esclarecimento que, nesse caso, é elucidado pelos autores com o conceito de “falsa projeção”, a qual é facilitada pelo

mesmo tipo humano de ego enfraquecido, sem imaginação própria e incapaz de realizar a reflexão que a projeção correta pressupõe, [*que – AC*] constitui a ‘clientela’ preferencial tanto dos projetos políticos autoritários quanto do supostamente democrático entretenimento administrado (DUARTE, 2003, p. 102).

E, no caso desse último, os limites são estabelecidos *a priori* pela indústria cultural ao configurar a consciência de seus clientes por meio de representações (produtos culturais) que, antes que sejam percebidas, já contêm como que gravado o significado pré-elaborado por ela.

A experiência é substituída pelo clichê e a imaginação ativa na experiência pela recepção ávida. (...) No mundo da produção em série, a estereotipia – que é seu esquema – substitui o trabalho categorial. O juízo não se apoia mais numa síntese efetivamente realizada, mas numa cega subsunção. (...) Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação. (...) O percebedor não se encontra mais presente no processo de percepção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 187-188).

Ao usurpar o esquematismo ao sujeito e executar o esquematismo como primeiro serviço aos seus clientes, a indústria cultural interfere no processo da “apercepção pura”, pois está substituindo a função do “eu penso” kantiano, que “tem que poder acompanhar todas as minhas representações” (KANT, 1999, p. 121) para que essas tenham significado para mim (para o sujeito), por procedimentos automatizados de identificação com a representação que dispensem o pensamento: assim “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37). A isso se liga à despotencialização da temporalidade que, como vimos, “é uma representação necessária subjacente a todas intuições” (KANT, 1999, p. 77), para que o “eu penso” possa referir as categorias às intuições, dando-lhes

significação. Temporalidade levada em consideração tanto na obra de arte tradicional como na vanguardista e praticamente eliminada nos produtos culturais. A esse respeito, é significativo que, ao tratar dos fenômenos estéticos contemporâneos na seção “A indústria cultural” do livro *Dialética do esclarecimento*, os autores mantêm a distinção kantiana entre juízo de conhecimento e juízo estético, recorrendo ao juízo de gosto apenas para evidenciar sua impossibilidade em relação aos produtos culturais, uma vez que esses, antes mesmo de serem percebidos, já expressam o “juízo” da ordem dominante. Relacionado a essa problemática, eles rediscutem o ponto de vista de Marx sobre o “fetichismo da mercadoria” e, em uma referência ao § 11 da *Crítica da faculdade de julgar*, afirmam que “o princípio da estética idealista, a finalidade sem fim, é a inversão do esquema a que obedece socialmente a arte burguesa: a falta de finalidade para os fins determinados pelo mercado” (DE 148). Portanto, o fetichismo da mercadoria cultural refere-se ao valor de troca relativo ao *status* do consumo da arte, que substitui seu valor de uso, antes relacionado à verdadeira familiaridade com ela (DUARTE, 2003, p. 98).

Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo. O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 148).

Ao desestimular o pensamento autônomo – o *sapere aude* exortado por Kant – e impor a sua ideologia, a indústria cultural pensa pelo sujeito. Ela insufla o espírito do senhor às massas sem que estas o percebam (RUSCHEL, 1995, p. 238). Então, não sendo capaz de usar o próprio entendimento para perceber a si mesmo, o mundo, e a organização social heterônoma que o submete, quando o entrelaçamento entre o interior e o

exterior é rompido e o ego se petrifica e “se reduz a um simples ponto” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 176), e como um ponto é igual a todos os outros pontos, há uma “homogeneização crescente da consciência das pessoas, análoga àquela dos produtos culturais” (GATTI, 2008, p. 30), de uma forma tal que Adorno chega a dizer que “em muitas pessoas já é um descaramento dizerem ‘Eu’” (ADORNO, 1993, p. 42). E também fica evidente porque “o conformismo substitui a consciência” (ADORNO, 1994, p. 97).

Portanto, o simulacro, a pseudorrealidade, passa a representar a realidade objetiva, pois é a sociedade que, como recriação da natureza, mas, corrompida e domada, é reproduzida ininterruptamente, repetitivamente como os ciclos da natureza e o giro da máquina que permanece no mesmo lugar (ADORNO, 1985, p. 126), fornecendo o modelo e o esquema da percepção e do entendimento para a consciência (con)formada pela produção que “se contenta com a reprodução do que é sempre o mesmo” (ADORNO, 1985, p. 126). De uma forma que, se “tudo vem da consciência”, e na aurora do mundo burguês ela ainda vinha da consciência de Deus, no capitalismo tardio, “na arte para as massas”, ela vem “da consciência terrena das equipes de produção”. Referindo-se a esse processo nas zonas rurais, consideradas por ele focos de semicultura, Adorno ressalta que

o mundo pré-burguês de ideias, essencialmente vinculado à religião tradicional, se rompeu ali subitamente, o que muito se deve aos meios de comunicação de massa, em especial o rádio e a televisão. O campo foi conquistado espiritualmente pela indústria cultural. No entanto, o *a priori* do conceito de formação propriamente burguês, a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra. No lugar da autoridade da Bíblia, se instaura a do domínio dos esportes, da televisão e das “histórias reais”, que se apoiam na pretensão de literalidade e de facticidade aquém da imaginação produtiva (ADORNO, 1996, p. 393-394).

Assim, se “o campo foi conquistado espiritualmente pela indústria cultural”, ele o foi depois da cidade. É dela que se irradia o sopro que insufla o espírito, “a voz de seu senhor” (ADORNO, 1994, p. 93), às massas. Pois é nela que a esfera da ação humana na sociedade moderna, designada por Weber, esfera do conhecimento e da técnica, mais se desenvolveu e se diferenciou das outras – a da ética fundada em princípios religiosos, e a da arte autônoma, que antes não se separavam entre si –, e no capitalismo tardio, tende cada vez mais a absorver as outras. E, nesse processo de desencantamento do mundo, a crítica à indústria cultural está, portanto, inserida na crítica ao Esclarecimento, no que se refere ao “processo de revogação da autonomia da arte através das estratégias da cultura de massa, totalmente tecnicizada, portanto igualmente submetida à esfera da racionalidade técnico-científica” (DUARTE, 2003, p. 104).

Com essa consideração encerramos esse artigo, um pouco longo devido à sua enorme importância no pensamento adorniano – sobretudo para o que nos interessa aqui, a sua crítica à indústria cultural –, como também pela complexidade dos pensamentos envolvidos, visto que tivemos que nos referir ao que “Kant antecipou intuitivamente [*e ao – AC*] o que só *Hollywood* realizou conscientemente” (ADORNO; 1985, p. 83), fundamentados tanto no criticismo kantiano, quanto na teoria crítica por Adorno e Horkheimer. Relembramos que não devemos confundir os diferentes registros, de Kant e de Adorno e Horkheimer sobre o esquematismo dos conceitos puros do entendimento. Enquanto para o primeiro, o esquematismo é condição para a constituição do objeto do conhecimento pelo sujeito transcendental, para os últimos, cientes desse processo, trata-se do modo de formação da percepção que, ao ser afetada pelo estímulo sensível, é por ele instruída quanto à atitude, i.e., maneira de pensar e agir em relação ao mundo e aos objetos. Mas, apesar das diferenças de pensamento, e até mesmo da crítica que Adorno e Horkheimer fazem a Kant, considerando-o continuador do programa do Esclarecimento, eles parecem concordar inteiramente com Kant quando este, após apresentar sucintamente “A história da razão pura”, conclui que “somente o caminho

crítico ainda está aberto” (KANT, 1999, p. 504). Isso fica evidente com o posicionamento alternativo necessário de resistência e refutação ao estado de coisas que produz tudo o que aqui foi dito, como o conformismo, a adesão incondicional ao *status quo*, em grande parte responsável pelo atual estado acríptico das massas de consumidores.

## Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento* – Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.) *Theodor W. Adorno* – Sociologia. São Paulo: Ática, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. *La ideologia como lenguaje*. Madrid: Taurus, 1971.

\_\_\_\_\_. *Mínima moralia* – Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: \_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. *Revista Educação e Sociedade*, n. 56, ano XVII, dez. 1996, p. 388-411.

BRAGA, R. *A apercepção originária de Kant na física do século XX*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

COHN, G. (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Theodor W. Adorno – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

COOK, D. *The culture industry revisited: Theodor W. Adorno on mass culture*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 1996.

DUARTE, R. Esquema e forma. Percepção e experiência na Teoria Estética de Theodor Adorno. In: \_\_\_\_\_; FIGUEIREDO, V.; KANGUSSU, I. *Theoria aesthetica: em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre; Escritos, 2005.

\_\_\_\_\_. O esquematismo kantiano e a crítica à indústria cultural. In: *Studia Kantiana*, v. 4, n. 1, p. 85-105, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

DUARTE, R. *et al.* (Org.). *Theoria Aesthetica: em comemoração ao centenário de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: Escritos Ed., 2005.

GATTI, L. F. Theodor W. Adorno e a indústria cultural. In: \_\_\_\_\_. *Mente, Cérebro & Filosofia*, n. 7, São Paulo: Duetto Editorial, 2008.

HANSEN, M. *Of mice and ducks – Benjamim and Adorno on Disney*. *South Atlantic Quarterly*, v. 92, n. 1, p. 27-611, 1993.

HONNETH, A. *The critique of power: reflective stages in a critical social theory*. Cambridge; London: The MIT, 1991.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Sociologia*. Madrid: Taurus, 1971.

\_\_\_\_\_. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teoria crítica*. Barcelona-Espanha: Barral Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. *Teoria tradicional e teoria crítica*. In: \_\_\_\_\_. *Textos Escolhidos*. v. XLVIII, São Paulo: Abril Cultural, 1975.

JAY, M. *As ideias de Adorno*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1988.

\_\_\_\_\_. *The Dialectical Imagination: a history of the Frankfurt School and the Institute of Social Reserch, 1923-1950*. Berkeley: University of California Press, 1996.

JIMENEZ, M. *Theodor Adorno. Arte, ideologia y teoría del arte*. Buenos Aires: Amorroutu Editores, 2001.

KANT, I. *Crítica da faculdade de juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. 2. ed. Traduzido do original alemão por Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburguer. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KELLNER, D. *Media culture*. Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern. London/New York: Routledge, 1995.

LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

\_\_\_\_\_. A produção da 'sociedade' pela indústria cultural. *Revista Olhar*, ano 2, n. 3, Jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar3/07Adorno.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Materialismo e primado do objeto em Adorno. *Transformação*, Marília, v. 29, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a11.pdf>>. Acesso em 24 out 2014.

MARCUSE, H. *One-Dimensional Man*. Studies in the ideology of advanced industrial society. Boston: Beacon Press, 1966.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. In: \_\_\_\_\_. Os Pensadores. v. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

RUSCHEL, M. H. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVATER, F. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCHWEPPENHÄUSER, G. Observadores paradoxais, testemunhas imaginárias: reflexões sobre uma teoria contemporânea da cultura de massa. *Kritérion*, v. XL, n. 100, p. 44-56, jul./dez. 2000.

WEBER, M. *A gênese do capitalismo moderno*. São Paulo: Ática, 2006.

Data de registro: 05/10/2015

Data de aceite: 16/12/2015



## O dualismo e o problema do mal em Rousseau

Gustavo Cunha Bezerra\*

**Resumo:** Apresentaremos neste artigo duas possíveis interpretações sobre o dualismo de Rousseau expresso pelo Vigário saboiano na *Profissão de fé*. Uma delas refere-se à de Paul Hoffmann, que aponta a influência do pensamento teológico de Calvino e de Ostervald no dualismo defendido pelo Vigário. Hoffmann observa que além do dualismo entre corpo e alma, existe outro que divide a alma; o que aponta para a origem do mal enquanto resultado do conflito interno da alma. Robert Derathé, por outro lado, destaca o platonismo de Rousseau que vê o mal como proveniente da busca de satisfazer os interesses materiais, enquanto o bem se identifica com a satisfação dos interesses da alma.

**Palavras-chave:** Alma. Dualismo. Mal. Rousseau.

### The dualism and the problem of evil in Rosseau

**Abstract:** We present in this article two possible interpretations of the dualism expressed in the *Profession of Faith of the Savoyard Vicar*. One of them refers to Paul Hoffmann, pointing to the influence of Calvin's theological thought and Ostervald. Hoffmann notes that beyond the dualism between body and soul, there is another that divides the soul, which points to the origin of evil as a result of the internal conflict of the soul. Robert Derathé, on the other hand, highlights the Platonism of Rousseau who sees evil as derived from the pursuit of satisfying material interests, while the good is identified with the satisfaction of the interests of the soul.

**Keywords:** Soul. Dualism. Evil. Rousseau.

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFTRN). *E-mail:* gcbezerra@hotmail.com

## Le dualisme et le problem du mal chez rousseau

**Résumé:** Nous présenterons dans cet article deux interprétations possibles concernant le dualisme de Rousseau exposé par le Vicaire savoyard dans la *Profession de foi*. Une de ces interprétations est celle de Paul Hoffmann qui signale l'influence de la pensée théologique de Calvin et de Ostervald dans le dualisme soutenu par le Vicaire. Hoffmann remarque qu'au-delà du dualisme entre le corps et l'âme, il existe un autre qui divise l'âme elle-même; ce qui indique l'origine du mal en tant que résultat du conflit intérieur de l'âme. Robert Derathé, par ailleurs, souligne le platonisme de Rousseau et voit le mal comme conséquence de la quête de satisfaire les intérêts matériels, tandis que le bien s'identifie avec la satisfaction des intérêts de l'âme.

**Mot-clés:** L'âme. Dualisme. Mal. Rousseau.

Mesmo que Rousseau tenha aderido a certas ideias cartesianas, principalmente quanto ao dualismo entre corpo e alma, parece correto afirmar que a importância da *res cogitans*, defendida na *Profissão de fé do Vigário saboiano*, é bastante diferente daquela que Descartes atribuía quando encontrou a certeza indubitável do *cogito*. Ao contrário do autor das *Meditações metafísicas*, o Vigário saboiano – um sábio personagem através do qual Rousseau expressa suas inquietações metafísicas – não procura demonstrar a existência de si mesmo, essa questão não lhe aparece na forma de um problema filosófico a ser resolvido, mas é facilmente respondida através da confiança nas sensações: “Eu existo e tenho sentidos pelos quais sou afetado. Eis a primeira verdade que me atinge e com a qual sou forçado a concordar” (OC IV, p. 570)<sup>1</sup>. Assim, o questionamento cartesiano “eu existo?” é substituído, na *Profissão de fé*, pela busca do conhecimento de si mesmo que questiona “quem sou eu?”.

---

<sup>1</sup> As referências às obras de Rousseau remetem às *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, 5 vols, 1959 – 1995. Nas citações indico o número do volume e a página. As traduções para o português são de minha autoria.

Para responder essa última pergunta, o Vigário procura encontrar a posição que o homem ocupa no “vasto universo” que o rodeia; posição definida pela superioridade humana perante as outras espécies. Os argumentos que justificam tal conclusão são os do *poder* e da *inteligência*: “por minha vontade e pelos instrumentos que estão em meu poder para executá-la, eu tenho mais força para agir sobre os corpos que me rodeiam (...), e, pela minha inteligência, eu sou o único que tenho inspeção sobre o todo” (OC IV, p. 582). A capacidade humana de “medir, calcular, prever seus movimentos, seus efeitos”, assim como o sentimento “do que é ordem, beleza, virtude”, a contemplação do universo, o elevar-se “à mão que o governa”, o amor pelo bem e o agir de acordo com o bem, são, para o Vigário, provas suficientes da superioridade do homem na *ordem dos seres*<sup>2</sup>.

No sistema metafísico da *Profissão de fé do Vigário saboiano*, Rousseau procura definir a posição da espécie humana no plano cosmológico, pois “ela determina a significação de nossa existência e de nossa conduta” (BURGELIN, 1969, p. 1536). Se, por um lado, o Vigário afirma que “não existe um ser no universo que não se possa ver, de algum ponto de vista, como o centro comum de todos os outros, em torno do qual eles estão ordenados” (OC IV, p. 580), por outro lado, somente o homem pode compreender esta situação, ele é o “Rei da Terra” (OC IV, p. 582), não por seu próprio mérito, mas pela vontade do *Autor*.

Tal supremacia da espécie humana, estabelecida a partir da sua *liberdade* e constituída na história, termina por excluir o homem da ordem do todo, pois enquanto a ordem da natureza garante ao homem um lugar privilegiado perante os outros seres e oferece um verdadeiro espetáculo de “harmonia e proporção”, o cenário que surge para o Vigário, ao dirigir seu olhar para o gênero humano, é de “confusão e desordem”: “O concerto reina entre os elementos, e os homens estão no caos!” (OC IV, p. 583). É a partir da percepção dessa contradição, que se formam

---

<sup>2</sup> Sobre a noção de *cadeia dos seres* na história da filosofia, conferir: Lovejoy, 1964.

no espírito do padre “as sublimes ideias de alma”, pois ele observa a insistente discordância entre dois princípios, um que eleva o homem ao “estudo das verdades eternas, ao amor da justiça e do bem moral, às regiões do mundo intelectual, do qual a contemplação faz as delícias do sábio” (OC IV, p. 583), e outro que rebaixa o homem ao “império dos sentidos”, às paixões que o escravizam. Logo, “o homem não é um” (OC IV, p. 583), ele é composto de duas substâncias, ele possui além do corpo uma alma, um princípio ativo diverso da matéria – argumento que sustenta o Vigário na sua rejeição ao materialismo.

Henri Gouhier faz uma interessante observação a respeito da origem do dualismo de Rousseau. Segundo o comentador, o dualismo platônico que pode ser encontrado nos textos do genebrino origina-se da experiência de um forte desejo de se *evadir* “de um mundo onde Jean-Jacques é condenado a viver em um corpo doente (...). Evasão do corpo e também da sociedade” (GOUHIER, 2005, p. 164-65).

Na juventude de Jean-Jacques, o sentimento de que ele estava condenado a uma vida breve torna o pensamento sobre a morte algo bastante familiar. Na meia-idade, com o agravamento da sua doença e depois dos desentendimentos com Mme. d'Épinay e com os *philosophes*, Rousseau vê na morte a libertação do corpo doente e da sociedade hostil em que vive.

No pensamento rousseauiano, o tormento provocado pela morte provém exclusivamente do medo que a antecede. O homem do estado de natureza, desprovido da ideia de futuro, entregue “somente ao sentimento de sua existência atual” (OC III, p. 144), não é atormentado pelo medo da morte que, assim, não pode ser vista como um mal. “Quem é que gostaria de viver para sempre?”, questiona o Vigário, “A morte é o remédio para os males que vós vos fazes; a natureza quis que vós não sofrêsseis para sempre” (OC IV, p. 588). Gouhier observa a proximidade dessas ideias com a sabedoria estoica, para qual a causa de nossos sofrimentos não está nas coisas, mas na ideia que fazemos delas:

Rousseau vai, como os Antigos, se desembaraçar da ideia [da morte] invocando a ordem da natureza: “Se nós nos contentássemos em ser o que nós somos...”, suspira o Vigário. Aceitemos o que é natural como natural, isso não porque é preciso se resignar ao inevitável, mas porque a ordem reina na natureza e que (...) ela é boa. “O universo subsiste, lemos na carta a M. de Franquières..., tudo perece sucessivamente, porque tal é a lei dos seres materiais e movidos; mas tudo se renova... tal é a ordem... Não vejo nenhum mal em tudo isso”; minha morte está então de acordo com a ordem (GOUHIER, 2005, p. 168-169).

Quando Rousseau se refere à “libertação da alma” e à “tirania do corpo”, termos muito próximos do platonismo, o mal proveniente do corpo está relacionado não exatamente à moral, segundo Gouhier, mas às doenças, das quais o corpo é a sede, assim como de tudo aquilo que subjuga o corpo, como “as estações, o estado da atmosfera, temperatura, luminosidade, obscuridade, alimentos, o barulho, o silêncio” (GOUHIER, 2005, p. 32). A relação entre o mal e o corpo pode, dessa forma, ser entendida em um sentido diferente daquele que vê o corpo como fonte dos pecados.

No último capítulo da obra *Théories et modèles de la liberté au XVIIIe siècle*, Paul Hoffmann faz uma análise do problema do mal na *Profissão de fé* e aponta dois tipos de dualismo presentes no pensamento do Vigário, um que pode ter sua origem no *Phédon*, em que Platão identifica a alma como simples e prisioneira do corpo, e outro dualismo que se encontra dentro mesmo da alma, o qual se adapta melhor “à lógica do discurso global de Rousseau sobre a liberdade da alma” (HOFFMANN, 1996, p. 412). O segundo tipo de dualismo, presente também no pensamento de Platão, mas em outras obras como na *República*, no *Fedro*, no *Timeu* e nas *Leis*, pode ser igualmente percebido em Paulo, que, na *Epístola aos romanos*, VII, 15, 18, 19 e 21, declara:

Pois eu não aprovo o que eu faço, porque eu não faço o que eu gostaria fazer; mas eu faço o que eu repugno.

Pois eu sei que o bem não habita em mim, quer dizer, na minha carne; pois eu tenho a vontade de fazer o que é bom; mas eu não encontro o meio de realizar.

Pois eu não faço o bem que eu gostaria fazer; mas faço o mal que não gostaria fazer.

Eu encontro então essa lei em mim, é que, quando eu quero fazer o bem, o mal está preso em mim. (*apud* HOFFMANN, 1996, p. 413-414).

Hoffmann (1996, p. 414) reconhece a dificuldade interpretativa desse texto que foi compreendido de diferentes formas na história de sua exegese, mas procura analisar o dualismo do Vigário saboiano a partir das interpretações realizadas por Calvino, no *Commentaire*, em David Martin nas suas notas da Bíblia, “mas sobretudo nos *Arguments et réflexions* de Ostervald, que foi para as Igrejas protestantes da Suíça romanda, durante todo o século XVIII, a referência mais corrente”.

Calvino, segundo Hoffmann, vê no texto de Paulo uma concepção do pecado como um *processo espiritual* e voluntário. Assim, o corpo não pode ser visto como oposto à alma, “*o corpo de pecado* (...) não significa a carne e os ossos, mas (...) *a massa do pecado*. (...) nossas almas também estão fixadas à Terra, e de tal maneira submissas ao corpo, que elas perderam sua excelência. (...) *a carne* e o *espírito* se dirigem os dois à alma e a concernem” afirma Calvino (*apud* HOFFMANN, 1996, p. 415) que, dessa forma, concebe um conflito instaurado na própria alma:

o homem corrompido pelo pecado do primeiro homem, do qual nós somos herdeiros, e considerado na sua totalidade viva, se encontra oposto ao homem que se confessa pecador, que se condena a si próprio e em quem Calvino via o homem regenerado pelo Dom do espírito (HOFFMANN, 1996, p. 414).

O conflito entre o pecado e o Espírito, para Calvino, não é resolvido completamente neste mundo, e é exatamente essa continuidade do conflito que define a vida do fiel:

a perfeição da vida em Cristo não se obtém por uma súbita mutação: ela é um combate continuamente recommençado e do qual os sucessos não são assegurados. Tão grande é o desacordo, como ele diz, entre a lei de Deus e a natureza do homem, que o primeiro efeito do Espírito

não é senão o de provocar o antagonismo das vontades no homem, a contradição entre o que ele quer e o que ele faz, entre o claro olhar da consciência e os impulsos remanescentes de uma vontade pecadora (HOFFMANN, 1996, p. 416).

O pensamento de Ostervald se diferencia do de Calvino na medida em que ele assegura a possibilidade de superação desse conflito interno, ideia que reflete os novos caminhos da teologia protestante na Suíça francesa, assim como o “enfraquecimento do dogma do pecado original e o primado dado à ideia de salvação” (HOFFMANN, 1996, p. 418). Ostervald vê no capítulo VII da *Epístola aos romanos* a representação de um homem que, como todos, é “exposto aos inevitáveis desarranjos do espírito”, mas que consegue “se tornar um homem novo, purificado de todo mau desejo, aderindo firmemente à lei do Espírito” (HOFFMANN, 1996, p. 416). De acordo com Hoffmann (1996, p. 418), o discurso de Ostervald pode ser visto como “o manifesto da perfeita aptidão do cristão a realizar as ordens, a rejeitar o pecado e a ascender à santidade; a possibilidade de uma perfeita coincidência entre a ordem da graça e aquela da vontade”. Se podemos ver em Calvino e Ostervald importantes fontes do pensamento exposto pelo Vigário saboiano sobre a alma, é também verdade que o autor da *Profissão de fé* vai mais longe que eles:

Sem dúvida é verdade que Rousseau conservou a ideia calvinista do conflito interior da alma como dado fundamental de sua teoria do homem. Mas ele a estendeu a todos os homens, sem distinção e independente de todo concurso particular e arbitrário do Espírito, definido como uma força transcendente, o difícil combate que Calvino reservava aos fiéis. Ele a herdou do molinismo, de uma parte; de outra, da potente corrente da nova teologia protestante que domina na Genebra do século XVIII e que representam os Turretini, os Vernet, os Ostervald, desse otimismo pelagiano que anuncia aos fiéis que a fé e as obras, indissociavelmente ligadas valem a salvação; mas indo bem mais longe que eles todos, quando confere a todos os homens igual capacidade de virtude e lhes anuncia que a perfeita retidão moral é um estado que eles podem atingir (HOFFMANN, 1996, p. 418-419)

A interpretação elaborada por Hoffmann sobre o dualismo interior à própria alma se opõe expressamente aos comentários de Masson expostos na sua edição crítica da *Profissão de fé*. Quando Masson (1914, p. 169) cita o capítulo VII da *Epístola aos Romanos*<sup>3</sup>, ele afirma que a “fórmula de Paulo, ‘corpo de pecado’, traduz exatamente o pensamento de Rousseau, já que (...) é a segunda substância, o princípio passivo do composto humano, ‘a lei do corpo’, como ele dirá mais adiante, que tenta nos subjugar”. Referindo-se ao comentário de Masson, Hoffmann adverte que sua análise “tende precisamente a mostrar o caráter não pertinente de tal leitura de Paulo e de Rousseau” (HOFFMANN, 1996, p. 417).

O conflito entre a boa e a má vontade, expresso na *Epístola aos Romanos*, assim como o esforço para vencer a lei do pecado, é retomado pelo Vigário nos seguintes termos: “eu quero e não quero, eu me sinto ao mesmo tempo escravo e livre, eu vejo o bem, amo-o, e faço o mal” (OC IV, p. 583). Hoffmann observa que:

de um ponto de vista formal, é o mesmo *eu* que é o sujeito dos enunciados contrários. (...) *Eu* paradoxal, do qual o estatuto é duplo: ao mesmo tempo identificado ao homem atormentado pelo conflito interior, e preservado, unificado, por uma espécie de privilégio ontológico, que manifesta aqui sua função de enunciador do discurso sobre sua própria dualidade. (...) Progressivamente, emerge do discurso de Rousseau essa ideia difícil, segundo a qual a alma é uma força que quer e faz o mal e que, quase ao mesmo tempo, nega-se ela mesma (HOFFMANN, 1996, p. 420-421).

A condenação não se dirige ao corpo, mas à alma, pois “como é possível que o corpo seja aqui depreciado e acusado, já que Rousseau, (...) conforme o dualismo cartesiano, o declarou incapaz de todo pen-

---

<sup>3</sup> Masson (1914, p. 169) cita a seguinte passagem: “Deleito-me na lei de Deus, no íntimo do meu ser. Sinto, porém, nos meus membros outra lei, que luta contra a lei do meu espírito e me prende à lei do pecado, que está nos meus membros” (*Epístola aos Romanos*, 22-23).

samento e o relegou à regularidade, insignificante moralmente, de seus movimentos maquinais?” (HOFFMANN, 1996, p. 424). Argumento bastante pertinente este, pois quando Rousseau defende a existência da substância espiritual, ele a identifica com a *atividade* e com a *liberdade*, enquanto ao corpo não cabe outra função senão a de sofrer as impressões sensoriais impostas pelo mundo exterior, ou de realizar os movimentos ditados pela vontade do princípio ativo. Sendo assim, o corpo é identificado com a completa *passividade* e não poderia ser apontado como a origem da ação humana que escolhe fazer o mal.

Uma vez que a ação livre é definida pela alma, a reprovação pela escolha em realizar o mal é dirigida à própria alma, que se rebaixa “metaforicamente” ao nível do corpo. Tal reprovação provém de uma espécie de olhar exterior ao próprio conflito e capaz de visualizar a persistência desse dualismo. “Alma por ela mesma alterada e endireitada, na qual, por trás da má vontade, uma boa vontade espera, que sabe que ela pôde resistir”, como descreve Hoffmann (1996, p. 423).

Na busca de uma definição coerente da alma oferecida pelo Vigário, Hoffmann (1996) observa que a aparente indefinição sobre o dualismo (entre corpo e alma, ou se a alma mesma possui uma dualidade), na *Profissão de fé*, provém da adoção de diferentes sistemas. O Vigário parece estar de acordo com o dualismo do *Phédon* quando afirma que, ao se entregar “às tentações, ajo conforme o impulso dos objetos externos. (...) o sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e enfim impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo” (OC IV, p. 585). Entretanto, quando o Vigário se refere aos objetos externos, para Hoffmann (1996, p. 424), ele não tem em vista os objetos materiais, nem o corpo, que comunicam apenas movimento, mas os “objetos que trazem já a marca do homem, que são modelos de comportamento e de pensamento, de preconceitos”, objetos pelos quais a alma é seduzida.

Na sua inocência originária, dirigido pela natureza, o corpo não é visto por Rousseau como a causa do mal; “os primeiros movimentos da natureza são sempre direitos” (OC IV, p. 322), lemos no livro II do

*Emílio*. A formação do corpo é uma tarefa da própria natureza, como observa Burgelin, enquanto a formação do homem moral é fruto da intervenção promovida pela arte humana. “O mal não está no corpo, mas no desequilíbrio” (BURGELIN, 1969, p. 1539) com a alma, pois é nela que se encontra o princípio ativo, como afirma o Vigário: “teus sentimentos, teus desejos, tua inquietude, teu orgulho mesmo, têm outro princípio que esse corpo estreito no qual te sentes acorrentado” (OC IV, p. 585).

A liberdade consiste em agir de acordo com a vontade, princípio ativo independente dos sentidos, e a escravidão em sucumbir aos vícios. Entretanto, o homem é impotente para realizar tudo aquilo a que sua vontade aspira, e a reprovação que ele dirige a si mesmo, ao ceder à fraqueza e à passividade de agir de acordo com “os impulsos dos objetos externos”, é resultado da própria liberdade: “eu sou escravo pelos meus vícios e livre pelos meus remorsos” (OC IV, p. 586).

Livre, mas impotente para seguir apenas sua vontade, o homem é a causa do próprio mal; suas aspirações são divididas entre as “aspirações morais e elevadas, e as aspirações dos sentidos, das paixões”. O mal surge a partir da desproporção entre esses dois tipos de aspirações, pois “nós não temos sempre a força de impor as primeiras” (RADICA, 2010, p. 200). A ausência de forças para seguir sempre as aspirações morais mais elevadas provém dos falsos julgamentos: “nós fixamos nossos julgamentos e nossa estima antes de conhecer o bem e o mal; depois, relacionando tudo a essa falsa medida, não damos a nada seu justo valor” (OC IV, p. 604). Assim, quando se escolhe o bem é porque se julga de forma verdadeira, e escolhe-se o mal quando se julga falsamente. Ora, são os julgamentos que determinam a vontade<sup>4</sup>, e, dessa forma, seria um falso julgamento que determinaria uma má vontade.

---

<sup>4</sup> “Qual é então a causa que determina sua vontade? É o seu juízo. E qual é a causa que determina o seu juízo? É a sua faculdade inteligente, é a sua potência de julgar” (OC IV, p. 586).

O julgamento é uma atividade exclusiva do espírito, a única substância “ativa”, mas a substância passiva, o corpo, pode influenciar na determinação dessa *atividade*, pois o dualismo adotado pelo Vigário vê a causa dos falsos julgamentos nas “ilusões que nos fazem o corpo e os sentidos” (OC IV, p. 591). Mesmo que seja misteriosa a relação entre corpo e alma – e mais ainda, que a passividade do primeiro seja a causa de uma atividade do segundo – isso não impede o padre de perceber que o corpo contribui para os equivocados julgamentos do espírito:

Unida a um corpo por laços não menos poderosos que incompreensíveis, o cuidado de conservação desse corpo excita a alma a relacionar tudo a ele, e lhe dá um interesse contrário à ordem geral que ela é, entretanto, capaz de ver e de amar (OC IV, p. 603).

Dessa forma, como observa Radica, o mal “não constitui certamente um princípio cosmológico ou metafísico como no sistema maniqueu, mas sempre pensado como a corrupção de um bom princípio” (2010, p. 200), o qual se identifica evidentemente com a ordem geral. Agir mal é contrariar a ordem da natureza, e o homem é capaz disso devido às suas próprias faculdades: “é o abuso de nossas faculdades que nos torna infelizes e malvados. Nossas dores, nossas preocupações, nossas penas nos vêm de nós. O mal moral é incontestavelmente nossa obra” (OC IV, p. 587).

Rousseau rejeita expressamente a ideia do pecado original. Para ele, o mal não se manifesta no homem de forma autônoma. Nas *Cartas Morais*, Rousseau conclui que “toda moralidade da vida humana está na intenção do homem” (OC IV, p. 1106) e na versão definitiva da *Profissão de fé* afirma que “toda moralidade de nossas ações está nos julgamentos que nós mesmos fazemos sobre elas”<sup>5</sup> (OC IV, p. 595). Mesmo que o

---

<sup>5</sup> Bernardi (2010, p. 147) observa que Rousseau havia escolhido primeiramente o termo “na *vontade* do homem” e que sua decisão pela palavra *julgamento* foi bem pensada, na medida em que “ela implica a vontade refletida, de onde resulta o julgamento”.

Vigário se refira ao estado de “*abaissement*” do homem, como “aquele da alma unida a seu corpo” (HOFFMANN, 1996, p. 430), ele defende ao mesmo tempo, em consonância com o segundo *Discurso*, que “todas as nossas primeiras inclinações são legítimas” (OC IV, p. 604). Primeiras inclinações de um corpo ainda perfeitamente inocente, em pleno acordo com o ordenamento natural das coisas e que seria, assim, absolvido de ser considerado como a causa do mal.

Dentro desse contexto originário, a alma torna-se ativa no momento em que exerce “sobre ela mesma uma função de retomada, de condenação e de correção” (HOFFMANN, 1996, p. 430). O sentimento de culpa suscita na alma sua constante vigilância sobre si mesma e, de certa forma, confirma a verdade da lei que ela enuncia para si mesma. Nesse sentido, seguindo ainda a análise de Hoffmann, quando o Vigário se refere às *tentações* que inclinam o homem a agir mal,

o termo *tentação* não designa algum impulso do corpo-máquina, nele mesmo insignificante. O desejo não se torna culposo senão a partir do momento em que a alma, em um mesmo movimento, o reconheceu como tal e adere a ele; melhor ainda: desde o instante em que ele forma o objeto de um querer pelo qual a alma, consciente, deliberadamente contradiz sua própria boa vontade. Não existe determinismo do mal; jamais ele advém senão do homem que o tenha querido. (...) É um ato da vontade que torna irresistível a tentação. (...) O centro do problema da liberdade, em Rousseau, está nessa transmutação da boa vontade em uma má vontade, que não revela, entretanto, nenhuma ontologia do mal (HOFFMANN, 1996, p. 434-436).

Na célebre obra *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*, Robert Derathé (p. 101) também analisa a dualidade que divide o homem em “duas tendências naturais opostas, das quais uma é relativa à sua própria natureza física e a outra ao seu ser moral”. Analisado sob tal perspectiva, o pensamento de Rousseau segue o dualismo platônico, que relaciona o verdadeiro bem com aquele de nossa alma e não com o bem estar material.

No estado de natureza, como as necessidades humanas são facilmente satisfeitas, pois se inscrevem dentro dos limites de suas forças, o homem não depende senão dele mesmo. É devido ao desenvolvimento da vida em sociedade que as paixões despertadas pelo amor-próprio tornaram-se excessivamente dominantes na determinação das ações humanas. As novas necessidades, que superam em muito nossas forças, iludem os julgamentos e nos escravizam na medida em que somos subjulgados pelas paixões sociais e nos tornamos dependentes dos outros. Para Derathé (1948, p. 97), essa *dependência dos homens* “é a fonte de todos os nossos vícios, pois, para melhor tirar proveito de seu semelhante, o homem buscará subjugá-lo pela força ou enganá-lo pela astúcia”.

São essas paixões que nos impulsionam ao desfrute dos prazeres dos sentidos, conduzindo-nos ao estado que o Vigário classifica como “*abaissement*”, no qual os apetites sensuais dirigem nossa conduta. Na *Carta a M. d’Offreville*, de 4 de outubro de 1761, Rousseau distingue dois tipos de interesse nas nossas ações; o primeiro se refere ao “interesse sensual e palpável, que se relaciona unicamente ao nosso bem estar material, à fortuna, à consideração, aos bens físicos que podem resultar para nós da boa opinião do outro” (ROUSSEAU, 1974, p. 71). Das ações movidas por esse tipo de interesse não se pode esperar outro bem senão o material e não se pode igualmente classificá-las como virtuosas.

Como observa Derathé (1948), na filosofia moral de Rousseau, os homens agem somente para o seu próprio bem. Seria contrariar a natureza humana agir movido por outro interesse que não o seu próprio, “preferir-se a tudo é uma inclinação natural do homem”, defende o Vigário (*OC IV*, p. 584). Consequentemente, uma questão se impõe: o que faz o homem contrariar os interesses sensuais descritos acima? A resposta nos leva novamente à oposição de Rousseau aos materialistas, para os quais “o amor de si não é senão o amor de seu corpo”.

No pensamento rousseauiano, segundo Derathé (1948), existe outro tipo de interesse na ação humana: aquele que se dirige à substância espiritual. Trata-se do interesse “espiritual ou moral” – como Rousseau o

denomina na *Carta a M. d'Offreville* – que visa “o bem de nossa alma”, o “nosso bem absoluto”, enfim, a “nossa verdadeira felicidade” (ROUSSEAU, 1974, p. 72). Derathé (1948, p. 103) comenta esse pensamento nos seguintes termos:

A moral de Rousseau permanece então fundamentalmente individualista e espiritualista. Praticar a justiça é preferir o bem de nossa alma ao bem estar físico e passar a um interesse de ordem superior, nosso interesse verdadeiro enquanto ser pensante, antes de nossos interesses materiais. A vida moral assim entendida se acompanha de uma satisfação interior que é sua verdadeira recompensa.

O platonismo de Rousseau apresenta-se aqui de forma bastante evidente na associação do bem verdadeiro, aquele da alma, com a felicidade. O atento leitor da *República* defende que somente os justos podem ser felizes e que a infelicidade é o destino certo dos malfeitores. Por outro lado, Rousseau discorda de Platão quanto ao destino dos bons nesse mundo. Para Platão, nada é capaz de retirar a felicidade das pessoas de bem, pois mesmo nas piores situações, os justos serão sempre felizes. Rousseau não acredita nisso, sua própria experiência de vida, as perseguições e humilhações, impossibilitam-no de concordar que este mundo garante a felicidade dos justos. Esse “é o motivo pelo qual a vida futura se torna necessária, para que o justo possa conhecer em toda sua pureza “a volúpia que nasce do contentamento de si mesmo” e para desfrutar plenamente a felicidade a que tem direito” (DERATHÉ, 1948, p. 104). Podemos ver esse posicionamento da filosofia moral de Rousseau na seguinte passagem da *Profissão de fé*:

Se a alma é imaterial, ela pode sobreviver ao corpo, e se ela sobrevive a ele, a providência está justificada. Mesmo que eu não tivesse outra prova da imaterialidade da alma além do triunfo do malvado e da opressão do justo neste mundo, só isso já me impediria de duvidar dela (OC IV, p. 589).

O Vigário não tem dificuldade para reconhecer a imortalidade da alma, já que é certa para ele a existência de duas substâncias. Se o corpo é destruído “pela divisão das partes”, “uma destruição semelhante do ser pensante” seria inconcebível: “não imaginando como ele pode morrer, eu presumo que ele não morre” (OC IV, p. 590). A definição cartesiana da *res extensa* como divisível permite compreender a morte do corpo, enquanto que a força ativa e indivisível da alma (em termos espaciais) garante a sua imortalidade pela própria impossibilidade de se pensar o contrário.

A noção de alma imortal, e impulsionada por dois princípios contrários, quando unida ao corpo, como descrito acima, remete à ideia de virtude como domínio do *amour de l'ordre* sobre os apetites sensuais. A virtude para Rousseau, como observa Derathé (1948, p. 115), “supõe um combate e uma vitória”, e aquele que conquista essa vitória sobre as paixões desfruta do “contentamento de si mesmo”, uma satisfação interior que justifica toda a vida moral. “É para merecer esse contentamento que fomos colocados na terra dotados de liberdade, que somos tentados pelas paixões e contidos pela consciência” (OC IV, p. 587), afirma o Vigário. Sobre esse conflito interior vivido pelo homem e a satisfação de reinar sobre os impulsos sensuais, Derathé (1948, p. 104) observa que:

Rousseau irá mesmo até sustentar que a dualidade da natureza humana tem sua razão de ser nessa satisfação interior e não tem outro objetivo, segundo as intenções divinas, que o de torná-la possível. Se Deus uniu a alma ao corpo, é para que o homem tenha o mérito em fazer o bem e possa assim conhecer a “glória” de ser virtuoso.

Vimos, portanto, que a discussão sobre a origem do mal em relação ao dualismo de Rousseau pode ser interpretada de diferentes formas. De acordo com Hoffmann, mesmo que esteja diretamente ligado aos sentidos, sobre os quais se formula falsos julgamentos, o mal pode ser

visto como resultante de uma divisão da própria alma, promovida pelas ilusões e equívocos que transformam a boa vontade em má vontade. Derathé (1948), por outro lado, enfatiza a questão do interesse e afirma que, para Rousseau, o mal provém da busca de satisfação dos interesses materiais, ligados também à opinião do outro.

O que nos parece fundamental a respeito do problema do mal em Rousseau pode ser encontrado nas duas interpretações expostas acima, qual seja, o surgimento do mal como fruto de um desvio que afasta a conduta humana da ordem da natureza. Dessa forma, procuramos mostrar neste artigo que a relação entre corpo e alma representa um tema privilegiado para análise sobre a questão do mal na *Profissão de fé*. Se a alma não traz em si a corrupção do pecado original e o homem é a causa do mal que faz a si mesmo e aos outros, cabe então ao Vigário explicar os motivos que conduzem ao agir mal; em suma, ele precisa encontrar a origem da desordem humana. Por um lado, podemos apontar a alma (enquanto único princípio ativo) como responsável pela escolha do mal, por outro, o corpo pode ser visto, num sentido platônico e cristão, como a sede das más inclinações. Ambas interpretações nos auxiliam a refletir sobre as formas de “salvação”, ou *reordenamento*, se quisermos, vislumbradas pelo genebrino. A respeito disso, Burgelin (1969, p. 1567) lembra a relação direta com a educação:

Nós não somos naturalmente corrompidos. Nossos vícios vêm de nós? Quem é esse *nós*, coletivo ou singular? A sequência parece hesitar entre as duas interpretações: os homens corrompem o homem, e “a primeira depravação deles vem de sua vontade”, o que implicaria uma espécie de mal radical no sentido kantiano. Mas existe um intermediário, que é nossa fraqueza: “eu tenho sempre a força de querer, não a força de executar”. Ora, essa fraqueza provém sobretudo de nossa socialização e de nossa educação.

O mal, visto dessa forma, é consequência da fraqueza humana, a qual provém de uma determinada forma de socialização, ou educação,

que não possui a sabedoria de ocupar o espírito com “os objetos que ele deve conhecer” (OC IV, p. 604). É nesse sentido que o tema do cuidado com a educação religiosa do jovem Emílio mostra todo seu valor dentro do pensamento rousseauiano, pois nessa idade, “o coração ainda livre, mas ardente, inquieto, ávido de felicidade que não conhece, procura-a com uma curiosa incerteza e, iludido pelos sentidos, fixa-se afinal em sua vã imagem e acredita encontrá-la onde não está” (OC IV, p. 604). Tais turbulências e ilusões juvenis ilustram muito bem os perigos que Rousseau procura suplantar através da inserção da *Profissão de fé* no livro IV do *Emílio*. O raciocínio desenvolvido pelo Vigário buscará uma espécie de reorientação intelectual capaz de definir as respostas para as questões que, quando respondidas pelos materialistas, podem conduzir o homem ao equívoco moral que aponta como a causa do mal unicamente a matéria – e o mesmo vale para qualquer outro tipo de ação. A interpretação de Hoffmann mostra, dessa forma, sua relevância, pois se a origem do mal estivesse associada exclusivamente ao corpo, cabendo à alma rejeitar sua execução, a resposta de Rousseau estaria materializando o princípio que move o sujeito a agir em desacordo com a ordem da natureza, boa e justa por definição. Ora, uma tal materialização não parece estar de acordo com o intenso combate no qual o genebrino se engaja contra Helvétius e Diderot.

Mesmo que se concorde com a ideia de um conflito interior ente os apetites sensuais e o amor da ordem, como defendido por Derathé, cabe ressaltar que a determinação de tais apetites não pode ser reduzida à materialidade corporal, pois, se assim o fosse, se poderia concluir que o orgulho, a vaidade, a inveja – sentimentos que corrompem as relações sociais no segundo *Discurso* – deveriam sua origem exclusivamente à matéria.

## Referências

BERNARDI, Bruno. Présentation, notes, bibliographie et chronologie. In: ROUSSEAU, J.-J. *Profession de foi du Vicaire savoyard*. Paris: GF-Flammarion, 2010.

BURGELIN, P. Notes et variantes (*Émile ou De l'éducation*). In: \_\_\_\_\_. *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*. Bibliothèque de la Pléiade, Tome IV, Paris, Gallimard, 1969.

\_\_\_\_\_. *La philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau*. 2. ed., Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1973.

DERATHÉ, R. *Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Presses Universitaires de France, 1948.

GOUHIER, H. *Les méditations métaphysiques de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2005.

HOFFMANN, P. *Théories et modèles de la liberté au XVIIIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 1996.

LOVEJOY, A. O. *The great chain of being: a study of the history of an idea*. Cambridge (Mass.); London: Harvard university press, cop. 1964.

MASSON, Pierre-Maurice. Édition critique avec une introduction et un commentaire historique. In: \_\_\_\_\_. *La profession de foi de Jean-Jacques Rousseau*. Paris: Librairie Hachette, 1914.

RADICA, G. Le mal dans la *Profession de foi du vicaire savoyard*. In: \_\_\_\_\_. ROUSSEAU, J.-J. *Profession de foi du Vicaire savoyard*. Paris: GF-Flammarion, 2010.

ROUSSEAU, J.-J. *Oeuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, 5 vol., Paris: Gallimard, 1959 – 1995.

Data de registro: 30/11/2015

Data de aceite: 18/01/2017

## L'educazione come *cura* e come *piena fioritura* dell'essere umano riflessioni sulla *Paideia* in Aristotele

Arianna Fermani\*

**Riassunto:** Questo contributo mira a mettere a fuoco il tema dell'educazione di Aristotele, mostrando come tale riflessione risulti essere originale ed attuale. L'indagine prende avvio dall'esame delle occorrenze di alcuni lemmi all'interno del *corpus* del filosofo particolarmente significativi rispetto al tema della educazione, come ad esempio παιδεία, τροφή, παῖς, μάθησις. Si intende mostrare come la riflessione aristotelica sulla *paideia*, oltre ad un utilizzare una specifica metodologia di indagine, si muova all'interno di due fondamentali scenari educativi: nel primo (che a sua volta si articola in una serie di sotto-questioni, come ad esempio il tema dell'insegnabilità della virtù o quello dell'*emotional training* e dell'educazione delle passioni) l'educazione *precede* l'etica, mentre nel secondo l'educazione *consiste* nell'etica, secondo il fondamentale modello teorico dell'*energeia*.

**Parole chiave:** Educazione. Cura. Fioritura dell'umano. Etica.

### The education as care and as full flourishing of the human being Reflections on *paideia* in Aristotle

**Abstract:** This paper aims at focussing on the topic of education in Aristotle, showing as this reflection is original and current. The inquiry starts from the examination of the occurrences of some lemmas inside the *Aristotelian Corpus* particularly significant respect to the issue of education, as for instance παιδεία, τροφή, παῖς, μάθησις. We aim to show as Aristotelian research on the notion of *paideia*, in addition to use a specific methodology of inquiry, takes place inside two fundamental educational scenarios: in the first (which, in turn, articulates itself in a series of under-issues, as for instance the topic of the teaching of virtue or the one of the *emotional training* and of the education of passions) the education *comes first* ethics, while in the second education *is* ethics, according to the fundamental theoretical model of *energeia*.

---

\* Ricercatrice in Storia della filosofia Antica (Università degli Studi di Macerata, Italia). *E-mail:* fermani.arianna@gmail.com

**Key-Words:** Education. Care. Human flourishing. Ethics.

**A educação como cuidado e completo florescimento do ser humano  
Refleções sobre a *paideia* em Aristóteles**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo enfocar o tema da educação em Aristóteles, mostrando como esta reflexão é original e atual. A investigação parte do exame das ocorrências de alguns lemas dentro do *corpus* do filósofo, particularmente significativos em relação à questão da educação, como, por exemplo, *παιδεία*, *τροφή*, *παῖς*, *μάθησις*. Pretendemos mostrar como a reflexão aristotélica sobre a *paideia*, além de utilizar uma metodologia específica de investigação, se move no âmbito de dois cenários educativos fundamentais: no primeiro (que, por sua vez, articula-se em uma série de sub-questões, como, por exemplo, o tema da possibilidade de ensinar a virtude ou o tema do dell' *emotional training* e da educação das paixões) a educação *precede* a ética, enquanto no segundo a educação *consiste* na ética, de acordo com o modelo teórico fundamental da *energeia*.

**Palavras-chave:** Educação. Cura. Florescer humano. Ética.

## I. Osservazioni preliminari

### 1. Originalità e attualità della riflessione aristotelica sull'educazione

Ci sono alcuni studiosi, tra cui ad esempio H. I. Marrou, nel suo fondamentale saggio *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*<sup>1</sup>, secondo cui il contributo di Aristotele all'educazione non è stato così originale e creativo come quello di Isocrate o di Platone. Tanto è vero che lo stesso autore, in questo testo che può essere considerato un "classico" della storia dell'educazione, non dedica allo Stagirita neanche un capitolo,

---

<sup>1</sup> H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* 1971 (più volte riedito); trad. it. di U. Massi, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 2008.

ma si limita a citarlo in alcune pagine sparse.

Del resto lo stesso Werner Jaeger, nel suo fondamentale e monumentale saggio *Paideia*<sup>2</sup>, focalizza principalmente l'attenzione sul rapporto tra Platone e Isocrate, trascurando quasi del tutto Aristotele.

Devo subito precisare che la mia posizione è totalmente diversa da quella qui rappresentata da Marrou, da Jaeger e da altri studiosi che negano o sminuiscono l'originalità della proposta educativa aristotelica.

In realtà è possibile ipotizzare che tale tradizione interpretativa si sia lasciata influenzare, più che Aristotele, dalla cosiddetta "tradizione aristotelica". Come ha infatti giustamente osservato lo studioso italiano Giuseppe Mari, in un testo estremamente illuminante rispetto al nostro tema, intitolato *Pedagogia in prospettiva aristotelica*: «Certamente lo Stagirita illustra il proprio pensiero in forma meno suggestiva di Platone i cui miti sanno accendere la fantasia, come pure conduce i propri ragionamenti in modo meno retoricamente curato di Isocrate. Non gli ha sicuramente giovato la fama di sapiente enciclopedico, di ragioniatore freddo e distaccato. La crisi del Liceo, il carattere eclettico assunto dall'aristotelismo, l'associazione alla scolastica non hanno contribuito ad accreditare il pensiero di Aristotele come fonte di ispirazione educativa... cionondimeno la sua riflessione è ricca di spunti che oggi è forse più agevole riconoscere»<sup>3</sup>.

Pertanto, contrariamente ad un certo filone interpretativo che ritiene Aristotele scarsamente interessante dal punto di vista pedagogico, quello che vorrei cercare di mostrare è, al contrario, come il tema della *paideia*, nella riflessione del Filosofo, rappresenti un elemento cruciale a molti livelli. Ancora prima di accennare a tali livelli, però, si tratta di fare una breve precisazione sul termine in questione: παιδεία. Tale

---

<sup>2</sup> W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 voll., Berlin 1936-1947; trad. it. L. Emery-A. Setti: *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, introduzione di G. Reale, indici di A. Bellanti, Bompiani "Il pensiero Occidentale", Milano 2003.

<sup>3</sup> G. MARI, *Pedagogia in prospettiva aristotelica*, La Scuola, Brescia 2007, p. 25.

termine, infatti, si configura come costitutivamente polivoco e dalle molteplici facce, dato che esso significa sia a) *cultura* sia b) *educazione*. In realtà basta sfogliare qualsiasi vocabolario di greco per raccogliere i vari significati del termine (tra cui, ad esempio, *educazione*, *cultura*, *istruzione*, *conoscenza*, *correzione*) intorno a questi due poli semantici fondamentali. In questo senso viene tale nozione viene ad esprimere, insieme, sia a) l'*esito*, cioè il risultato di un percorso formativo, sia b) il *percorso formativo* stesso. E mi pare interessante sottolineare come questa ricchezza semantica venga totalmente assunta e addirittura valorizzata da Aristotele stesso, come cercheremo di vedere attraverso questa ricostruzione.

Ma, si diceva, quello che vorrei mostrare è come il tema educativo costituisca, a più livelli, uno dei perni della riflessione aristotelica.

Innanzitutto è importante sottolineare come Aristotele fornisca elementi imprescindibili sul tema dell'educazione, in primo luogo, e per accennare ad un aspetto su cui non mi addenterò nello specifico, a livello *istituzionale-normativo*. Il Filosofo, infatti, configurandosi, in ciò, come un precursore dell'età ellenistica (in cui la *paideia* non viene più abbandonata all'iniziativa privata ma viene sottoposta ad un regolamento ufficiale), impone al legislatore come uno stretto dovere legiferare sull'educazione. Nell'VIII libro della *Politica*, infatti, si legge esplicitamente:

«che debbano essere promulgate leggi sull'educazione (νομοθετητέον περὶ παιδείας) e che questa debba essere impartita a cura della comunità è evidente»<sup>4</sup>.

Ciò, però, su cui vorrei tentare di concentrare principalmente l'attenzione è come la riflessione sulla *paideia* elaborata da Aristotele presenti elementi di assoluto interesse e attualità. Mi pare cioè, come cercherò di mostrare, come anche sul tema dell'educazione Aristotele,

---

<sup>4</sup> Aristotele, *Politica* VIII, 2, 1137 a 33-34 (Aristotele, *Politica*, Introduzione, traduzione note di C. A. Viano, Bur, Milano 2002).

oggi, abbia molto da dire, e come si possa dire che, anche a questo livello, il Filosofo elabori un «pensiero, contemporaneamente, *antico e attualissimo*»<sup>5</sup>, come peraltro è stato variamente sottolineato in studi passati e recenti<sup>6</sup>. Lo stesso Aubenque, infatti, ricorda come «siamo tuttora spesso aristotelici senza saperlo»<sup>7</sup>.

Aristotele, dunque, come cercherò di mostrare con queste brevi riflessioni, rappresenta uno dei momenti fondamentali del pensiero pedagogico. Inoltre la sua riflessione mette a tema, in molti modi e su più piani, una questione, come quella della formazione del soggetto, che costituisce uno dei pensieri aurorali del pensiero filosofico occidentale. Come, infatti, è stato giustamente osservato, la filosofia greca «appena nasce, si risolve nella “formazione dell’uomo” ”... nasce la cosiddetta *filosofia occidentale*, sì, ma nasce come *teoria generale dell’educazione*»<sup>8</sup>.

In questa sede, quindi, non mi è possibile ricostruire il quadro storico-pedagogico del pensiero educativo di Aristotele, e mostrare il suo -pur fondamentale- apporto alla riflessione sul sistema educativo. Il mio tentativo non sarà neppure quello di avviare un’indagine puntuale

---

<sup>5</sup> A. Fermani, *Presentazione* in A. Fermani-M. Migliori, (a cura di), *Attività e virtù. Anima e corpo in Aristotele*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 6.

<sup>6</sup> Cfr., per citare solo alcuni dei numerosi esempi che potrebbero essere fatti in tal senso, E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, Laterza, Roma-Bari 1992, 2008<sup>2</sup>; S. L. Brock (a cura di), *L’attualità di Aristotele*, Armando, Roma 2000; AA.VV. *L’attualità della problematica aristotelica: atti del convegno franco-italiano su Aristotele*, Padova 6-8 aprile 1967, Antenore, Padova 1970; AA.VV. *Aristotele nella società contemporanea*, «Fenomenologia e società» 1 (2006); AA.VV. *Aristotele nella critica e negli studi contemporanei*, Vita e Pensiero, Milano 1956; C. Winn-M. Jacks, *Aristotle: his thought and its relevance today*, Methuen, London 1967; AA.VV. *Aristotele aujourd’hui: études réunies sous la direction de M.A. Sinaceur à l’occasion du 2300e anniversaire de la mort du philosophe*, avec la participation de Pierre Aubenque [et al.], Érès, Toulouse 1988.

<sup>7</sup> P. Aubenque, *La philosophie aristotélicienne et nous*, in M. A. Sinaceur (ed.), *Aristotele aujourd’hui*, Érès, 1988, p. 320.

<sup>8</sup> M. Manno, *Introduzione*, in C. Pancera, *La paideia greca*, Milano, Unicopli 2006, p. 14.

sulla divisione degli ambiti disciplinari e sulla costruzione del *cursus studiorum* (tematiche affrontate nello specifico nell'ottavo libro della *Politica*), ma cercherò soprattutto di entrare in dialogo con Aristotele per vedere se è possibile ritrovare, alle origini della riflessione filosofica, elementi in grado di farci ri-pensare, oggi, il tema della *paideia* (senza con ciò minimizzare o sottacere, ovviamente, i secoli che ci separano dal Filosofo e quindi gli evidenti limiti storici della sua riflessione).

Cercando di addentrarmi più nello specifico nel tema in questione, si deve premettere che la stragrande maggioranza delle occorrenze del termine *paideia* si trovano nella *Politica*, come si può vedere dalla tabella che riporta i risultati della ricerca condotta tramite l'ausilio del lessico informatizzato di R. Radice- R. Bombacigno<sup>9</sup>: informatizzato di R. Radice- R. Bombacigno<sup>10</sup>:

#### Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Fraasi	Opere
παιδεία	71	59	5

Opera	Fraasi	%
<b>De partibus animalium</b>	1	0.07 %
<b>Ethica Nicomachea</b>	5	0.23 %
<b>Ethica Eudemea</b>	1	0.09 %
<b>Politica</b>	49	2.50 %
<b>Rhetorica</b>	3	0.21 %

Il lemma compare complessivamente 71 volte all'interno del *cor-*

<sup>9</sup> R. Radice – R. Bombacigno, *Aristoteles. Lexicon 3*. Con CD-ROM, Biblia, Milano 2005.

<sup>10</sup> R. Radice – R. Bombacigno, *Aristoteles. Lexicon 3*. Con CD-ROM, Biblia, Milano 2005.

*pus aristotelicum*. In realtà noi sappiamo che ad Aristotele è attribuito anche un trattato dedicato all'educazione, il *Peri paideia*, che è andato perduto, che compare al numero 19 nella lista delle opere aristoteliche di Diogene Laerzio, al numero 18 nella lista di Esichio di Mileto (con il titolo *Peri paideia e paideutikon*), e al numero 4 nel catalogo del neoplatonico Tolomeo.

Si tratta pertanto di una questione a cui il Filosofo dedica una significativa attenzione. Il fatto, poi, che delle 71 occorrenze complessive, ben 49 si trovino nella *Politica*, si spiega col fatto che in quest'opera, e, più nello specifico, nei libri VII-VIII, sono contenute riflessioni dedicate specificamente a questo tema.

Quello che vorrei cercare di mostrare è che, nonostante il fatto che il termine *paideia* sia scarsamente presente nelle Etiche, in realtà il tema dell'educazione generale, della formazione intesa in senso ampio, è assolutamente *centrale* in questo contesto.

Tra l'altro va anche aggiunto che se, oltre al lemma *paideia*, si allarga la ricerca lessicografica, si nota come le occorrenze di termini che rientrano all'interno dell'area semantica dell'educazione si allargano in modo considerevole e significativo.

Si può notare, ad esempio, che il sostantivo τροφή, il cui primo significato è quello di *nutrimento, cibo*, ma che significa anche *allevamento, cura, educazione*, compare nelle tre Etiche per ben 29 volte:

### Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frasi	Opere
τροφή	674	569	24

Opera	Frasi	%
<b>Topica</b>	3	0.17 %
<b>Physica</b>	5	0.25 %
<b>De caelo</b>	1	0.09 %

Opera	Frasi	%
<b>De generatione et corruptione</b>	8	1.26 %
<b>Meteorologica</b>	11	0.98 %
<b>De anima</b>	28	3.77 %
<b>De sensu et sensibili</b>	14	5.11 %
<b>De somno et vigilia</b>	9	9.00 %
<b>De somniis</b>	2	2.50 %
<b>De longitudine et brevitae vitae</b>	2	2.78 %
<b>De iuventute et senectute</b>	16	29.09 %
<b>De respiratione</b>	14	7.82 %
<b>De vita et morte</b>	2	3.70 %
<b>Historia animalium</b>	115	2.83 %
<b>De partibus animalium</b>	133	8.94 %
<b>De incesso animalium</b>	4	1.75 %
<b>De generatione animalium</b>	128	6.58 %
<b>Metaphysica</b>	3	0.13 %
<b>Ethica Nicomachea</b>	17	0.79 %
<b>Magna moralia</b>	2	0.18 %
<b>Ethica Eudemea</b>	10	0.88 %
<b>Politica</b>	32	1.63 %
<b>Rhetorica</b>	5	0.35 %
<b>Athenensium constitutio</b>	5	0.81 %

Ma si può anche osservare come il verbo παιδεύω (educò, ammaestro, formò) compaia 7 volte nell'*Ethica Nicomachea*:

### Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frasi	Opere
-------	------------	-------	-------

παιδεύω	56	51	7
---------	----	----	---

Opera	Frase	%
<b>De sophisticis elenchis</b>	1	0.16 %
<b>Historia animalium</b>	1	0.02 %
<b>De partibus animalium</b>	2	0.13 %
<b>Metaphysica</b>	1	0.04 %
<b>Ethica Nicomachea</b>	7	0.33 %
<b>Politica</b>	31	1.58 %
<b>Rhetorica</b>	8	.55 %

Ancora più significativo, poi, è il fatto che il lemma *παῖς*, che significa *fanciullo, bambino, ragazzo*, ma anche, significativamente, *figlio*, dunque quel termine che indica, complessivamente, il destinatario del processo educativo, oltre alle ben 46 occorrenze della *Politica*, ricorra complessivamente ben 25 volte nelle tre Etiche.

### Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frase	Opere
<i>παῖς</i>	133	117	13

Opera	Frase	%
<b>De caelo</b>	1	0.09 %
<b>De anima</b>	1	0.13 %
<b>De respiratione</b>	1	0.56 %
<b>Historia animalium</b>	11	0.27 %
<b>De generazione animalium</b>	8	0.41 %
<b>Metaphysica</b>	6	0.26 %
<b>Ethica Nicomachea</b>	16	0.74 %

Opera	Frasi	%
<b>Magna moralia</b>	2	0.18 %
<b>Ethica Eudemea</b>	7	0.62 %
<b>Politica</b>	46	2.35 %
<b>Rhetorica</b>	9	0.62 %
<b>Poetica</b>	2	0.58 %
<b>Athenensium constitutio</b>	7	1.14 %

A queste occorrenze, poi, occorre aggiungere quelle relative ai lemmi μάθησις (ovvero a quel sostantivo che significa *apprendimento, istruzione*, ma anche, più in generale, *educazione e sapere*) e μανθάνω (verbo che significa *imparo, conosco, studio*).

Nel primo caso ci troviamo di fronte a 5 occorrenze complessive nelle opere Etiche e nel secondo ad altre 14 occorrenze.

### Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frasi	Opere
μάθησις	60	54	16

Opera	Frasi	%
<b>Analytica priora</b>	1	0.07 %
<b>Analytica posteriora</b>	2	0.20 %
<b>Topica</b>	2	0.12 %
<b>Physica</b>	7	0.35 %
<b>De anima</b>	1	0.13 %
<b>De sensu et sensibili</b>	1	0.36 %
<b>De longitudine et brevitate vi</b>	1	1.39 %
<b>Historia animalium</b>	1	0.02 %
<b>De partibus animalium</b>	1	0.07 %
<b>De generazione animalium</b>	1	0.05 %

Opera	Frase	%
<b>Metaphysica</b>	7	0.30 %
<b>Ethica Nicomachea</b>	3	0.14 %
<b>Ethica Eudemea</b>	2	0.18 %
<b>Politica</b>	18	0.92 %
<b>Rhetorica</b>	5	0.35 %
<b>Poetica</b>	1	0.29 %

### Elenco per opera

Lemma	Occorrenze	Frase	Opere
μανθάνω	140	112	18

Opera	Frase	%
<b>Analytica priora</b>	2	0.13 %
<b>Analytica posteriora</b>	7	0.69 %
<b>Topica</b>	8	0.46 %
<b>De sophisticis elenchis</b>	11	1.77 %
<b>Physica</b>	14	0.70 %
<b>De generatione et corruptione</b>	2	0.32 %
<b>De anima</b>	4	0.54 %
<b>De sensu et sensibili</b>	1	0.36 %
<b>De memoria et reminiscencia</b>	5	5.15 %
<b>Historia animalium</b>	1	0.02 %
<b>De generatione animalium</b>	1	0.05 %
<b>Metaphysica</b>	12	0.51 %
<b>Ethica Nicomachea</b>	9	0.42 %
<b>Magna moralia</b>	1	0.09 %
<b>Ethica Eudemea</b>	4	0.35 %
<b>Politica</b>	17	0.87 %

Opera	Fraasi	%
<b>Rhetorica</b>	10	0.69 %
<b>Poetica</b>	3	0.87 %

Da questa breve ricostruzione lessicografica, dunque, emerge come l'attenzione che Aristotele riserva al tema dell'educazione, messa a fuoco tramite vari termini dell'area semantica e/o concettuale della *paideia*, sia prevalentemente concentrato nella *Politica*, ma come esso trovi uno spazio, sebbene di gran lunga inferiore, all'interno delle Etiche.

Ma in questo "dialogo" con Aristotele sul tema dell'educazione, cercherò di riferirmi principalmente alle sue riflessioni etiche, senza ovviamente dimenticare il contesto politico.

Perché intendo osservare il tema dell'educazione da questa prospettiva particolare e, se vogliamo, inusuale? Perché ritengo che, nella prospettiva aristotelica, etica ed educazione si fondano - per molti versi e in molti modi - l'una con l'altra. Infatti, sebbene, come abbiamo già visto, la maggior parte delle occorrenze del termine *paideia* si trovino nella *Politica*, il vero cuore teorico della questione risiede, a mio avviso, proprio nelle Etiche, in cui il tema dell'educazione e della formazione del singolo vengono intrecciati costantemente ad altri due temi:

- a) da un lato con la questione della *trasmissione delle virtù* e del loro radicamento,
- b) e, dall'altro, con quello della realizzazione e della *fioritura della vita umana*.

Il fatto che si venga a delineare questo forte intreccio tra etica e pedagogia, d'altra parte, non deve stupirci. Infatti, se ci chiediamo quale posto occupa la pedagogia all'interno della divisione tradizionale delle scienze formulata da Aristotele, cioè la divisione canonica in scienze teoretiche, pratiche e produttive, scopriremmo che la pedagogia viene a configurarsi come una scienza pratica, ovvero come una disciplina il cui sapere è finalizzato non semplicemente al sapere stesso (come nel caso delle scienze teoretiche), né alla produzione di oggetti (come nel caso delle scienze produttive), ma

il cui fine è la prassi e, più nello specifico, la prassi educativa. Dunque, già in questo senso molto generale, la pedagogia va affiancata all'etica, oltre che alla politica. Il fine di tutte queste discipline, infatti, è il viver bene dell'essere umano, come singolo e come cittadino all'interno di una polis.

Ma, più nello specifico, in questo percorso tenterò di esplorare i *molteplici* nessi fra etica ed educazione, mostrando come, nel discorso dello Stagirita, il tema della *paideia* costituisca, insieme e a livelli diversi, uno snodo cruciale. L'educazione, cioè, si configura come una nozione intrinsecamente ricca e polivoca, che instaura con l'etica una complessa serie di legami, sia a monte sia a valle. Sulla scorta di questa duplice modalità di legami, è possibile individuare due "scenari educativi", su cui incentrerò le riflessioni che seguono.

## II. *Primo scenario educativo: l'educazione precede l'etica*

C'è un primo modello educativo delineato dalla riflessione aristotelica, in cui il *legame tra etica ed educazione si instaura a monte*. L'educazione, infatti, in un certo senso, costituisce, secondo il Filosofo, una *precondizione dell'etica*. Si tratta di uno scenario che viene chiaramente delineato, ad esempio, in *Etica Nicomachea X*, 9, 1180 a 14-16:

«colui che si prepara ad essere virtuoso deve essere educato (τραφήναι καλῶς) e fornito di buone abitudini (ἔθισθῆναι)»<sup>11</sup>.

Ci troviamo, insomma, di fronte all'affermazione secondo cui l'acquisizione di virtù necessita di una preparazione, e l'educando ha bisogno di essere allevato (compare, non a caso il verbo τρέφω, che significa appunto, come si è visto, *allevare, nutrire, far crescere*), deve essere tirato su bene (καλῶς). Inoltre si dice, significativamente, che

---

<sup>11</sup> La traduzione italiana dell'*Etica Nicomachea* (=EN) e delle altre Etiche aristoteliche (*Etica Eudemia*=EE; *Grande Etica*=GE) è mia, in Aristotele, *Le tre Etiche*, saggio introduttivo, traduzione, note e apparati di A. Fermani, presentazione di M. Migliori, Bompiani, Milano 2008.

chi vuole diventare virtuoso deve ἐθισθῆναι, cioè deve contrarre delle sane abitudini.

Questo breve passo, in realtà, mette in campo alcune questioni di grande rilievo, illuminando un profilo decisivo dell'etica di Aristotele. Secondo il Filosofo, infatti, la virtù *non capita*, nel senso che non si nasce virtuosi (così come non si nasce viziosi). Piuttosto la virtù viene definita uno stato abituale, una ἕξις o un *habitus*, ovvero un elemento stabile del nostro carattere, che non possediamo per caso, che non riceviamo in dotazione sin dalla nascita, ma che deve essere *costruito*, deve essere edificato. In questa costruzione del proprio sé in cui «l'abitudine... diventa... una natura» (τὸ ἔθος... φύσις... γίνεται) come si legge nei *Problemata*, si trova uno dei profili essenziali della nozione di *paideia*, così come il termine viene inteso sin dalle sue origini e così come esso viene tradotto in alcune lingue moderne.

Quindi: virtuosi non si nasce ma si diventa, ci dice il Filosofo. Però è anche vero che, come ci dice lo stesso Aristotele in alcuni passaggi delle sue opere, accanto e oltre a virtù *stricto sensu*, che si instaurano «per abitudine e per scelta» (ἔθει καὶ προαιρέσει)<sup>12</sup>, e che dunque, come si ricordava poco fa, vanno costruire con il tempo e mediante il consolidamento di abitudini, ci sono virtù che si possiedono per natura, con cui si nasce. Cioè, detto in altri termini: si può dire, in un senso diverso, che *non si nasce* e che *si nasce virtuosi*. E lo si può dire senza contraddire il Principio di Non Contraddizione (PNC) perché Aristotele distingue, appunto, diversi tipi e diverse forme di virtù: 1) la *virtù in senso stretto*, che necessita di un percorso di formazione lungo e faticoso, di un processo di costruzione da parte del soggetto, nonché dell'intervento della saggezza, come vedremo fra un po', e 2) la *virtù naturale*, ovvero quella naturale inclinazione verso il bene che caratterizza anche i bambini e che, dunque, non viene costruita. Ci troviamo di fronte a due modelli di virtù, dunque.

---

<sup>12</sup> *Grande Etica* I, 34, 1198 a 2.

In *Grande Etica* II, 3, 1199 b 38-1200 a 1 si legge esplicitamente che:

Le virtù naturali... abbiamo detto che sono caratterizzate solo dall'impulso (ὄρμην), privo di ragione, rivolto al bello morale (πρὸς τὸ καλὸν).

La virtù naturale, quindi, può essere descritta nei termini di un impulso, cioè come una sorta di naturale inclinazione verso il bene, cioè come una risorsa su cui occorre lavorare, certo, che occorre affinare, ma che costituisce un primo ma fondamentale punto d'appoggio della virtù in senso stretto, cioè della virtù morale che viene originata tramite l'intervento di quella virtù intellettuale fondamentale (di cui ci occuperemo più nello specifico più avanti) che è la saggezza.

E che esistano due tipi di virtù, ce lo dice Aristotele stesso, quando in *Etica Eudemia* III, 7, 1234 a 29-30 afferma che

«ogni virtù si dà in un certo modo per natura (φύσει) e anche in modo diverso accompagnata da saggezza».

Ora, al di là di questa interessante sfasatura circa due modi di essere e di dirsi dell'*arete*, noi sappiamo che il modello per così dire "canonico" della virtù è quello in base a cui essa deve essere costruita. E quello che interessa rispetto alla nostra riflessione è che tale costruzione necessita di un faticoso processo educativo che, in una prima fondamentale fase, è sostanzialmente etero-diretto. Alla fine dell'*Etica Nicomachea* Aristotele sottolinea come la crescita corretta dell'educando non possa prescindere dalla presenza di una «buona guida alla virtù» (X, 9, 1179 b 31-32). Naturalmente, la questione necessiterebbe di un lungo approfondimento che in questa sede non mi è possibile fare. Vorrei però solo ricordare come, in questa prima fase del processo educativo, le "buone guide", i modelli positivi che sono alla base del processo formativo, si trovino principalmente nei maestri. Aristotele lo mostra ampiamente nella *Politica* (in cui più volte troviamo la figura del παιδοτρίβης, del maestro di ginnastica) ma anche, seppur in modo più rapido, nell'*Etica*, in cui però emerge significativamente un *hapax legomenon*, cioè l'unica occorrenza del corpus *aristotelicum* del lemma παιδαγωγός. E se questo dato è già,

di per sé, interessante, ancora più interessante è la funzione che Aristotele attribuisce, in quest'unica occorrenza del termine, al pedagogo, instaurando un parallelismo tra quest'ultimo e la ragione. Il riferimento si trova in *Etica Nicomachea* III, 12, 1119 b 13-15, in cui si legge:

«come il bambino deve vivere secondo le prescrizioni del pedagogo (κατὰ τὸ πρόσταγμα τοῦ παιδαγωγοῦ), così deve fare il desiderio rispetto alla ragione».

Sul fondamentale tema del rapporto tra ragione e desiderio si tornerà più avanti. Quello che qui è interessante sottolineare è come la ragione svolga un'opera di contenimento e di incanalamento del desiderio, allo stesso modo in cui il bambino deve vivere seguendo il percorso corretto indicato dal maestro.

Ma, ancora prima dei maestri, un modello atto alla formazione degli educandi si trova nei genitori. La famiglia, infatti, costituisce secondo Aristotele il primo ma imprescindibile nucleo educativo<sup>13</sup>. Questo viene chiaramente affermato, ad esempio, *Etica Nicomachea* VIII, 12, 1162 a 6-7:

«i genitori sono causa dell'esistenza e del nutrimento dei figli, nonché, una volta che questi siano cresciuti, della loro educazione (τοῦ παιδευσθῆναι)».

Analogamente, in *Etica Nicomachea* VIII, 11, 1161 a 15-17 si legge che

«anche l'affetto paterno ha queste caratteristiche... infatti egli è causa dell'esistenza del figlio, il che è ritenuto il bene più grande, come pure del nutrimento e dell'educazione (τροφῆς καὶ παιδείας)».

In questo primo "scenario", qui ovviamente solo abbozzato, l'educazione si configura come ciò che *precede* l'etica, ciò che si situa *a monte* della stessa, in quanto essa viene pensata come quel periodo

---

<sup>13</sup> Su questo tema cfr. P. Impara, *L'educazione come etica politica in Aristotele*, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 92.

«alla cui fine si ha quella capacità di condotta cosciente della propria vita che fin dall'antichità denominiamo "virtù"»<sup>14</sup>.

## IIa. L'insegnabilità della virtù: limiti e caratteristiche

A questo livello si pone anche un altro tema, non solo estremamente vasto e articolato, ma anche, per così dire, "classico", ovvero quello dell'insegnabilità della virtù. Si tratta di un tema antico, che si pone a partire da Socrate e che poi viene ripreso e ampiamente sviluppato da Platone all'interno dei suoi dialoghi. Aristotele, a questo proposito, distingue, come è noto, due tipi di virtù che necessitano di un diverso processo di costruzione e di apprendimento: 1) da un lato ci sono le virtù morali e 2) dall'altro quelle intellettuali (cfr. ad esempio, *Etica Nicomachea* I, 13, 1103 a 4 ss.).

Il secondo libro dell'*Etica Nicomachea* inizia con questa affermazione chiarissima:

«poiché la virtù è di due tipi, intellettuale e morale, la virtù intellettuale nasce e si sviluppa per lo più a partire dall'insegnamento (ἐκ διδασκαλίας), motivo per cui necessita di esperienza (ἐμπειρίας) e di tempo, mentre la virtù morale (*ēthike*) deriva dall'abitudine (*ethos*), da cui ha tratto anche il nome, con una piccola modificazione del termine abitudine (*ethos*)» (*Etica Nicomachea* II, 1, 1103 a 14-18).

Dunque, mentre le virtù morali si solidificano in noi mediante la ripetizione di atti, ripetizione che determina il consolidamento di un'abitudine, un *habitus*, appunto, le virtù intellettuali, che costituiscono anche esse degli stati abituali (e anzi degli stati abituali in virtù dei quali l'anima si trova nel vero quando afferma o quando nega cfr. *Etica Nicomachea* VI, 3, 1139 b 15 ss.), necessitano però di insegnamento. Ma, attenzione, dice sempre Aristotele, tale insegnamento, oltre a richiedere

---

<sup>14</sup> R. Spaemann, *Glück und Wohlwollen: Versuch über Ethik*, 1989; trad. it. M. Amori: *Felicità e benevolenza*, Vita e Pensiero, Milano 1998, p. 20.

tempo, come si legge nel passo appena ricordato, richiede anche esperienza (ἐμπειρία). Questo significa che, secondo un modello già ben noto a Platone, l'insegnamento della virtù è del tutto particolare. In esso, infatti, non basta assimilare contenuti di pensiero, ma occorrono anche l'*esperienza* e l'*azione concreta*. E Aristotele esprime magnificamente questo concetto quando osserva come i giovani possono essere, ad esempio, sì esperti di matematica o di geometria, ma che essi non possono essere saggi, perché la matematica è una scienza astratta mentre l'agire bene dipende dall'esperienza. Emblematico, in questo senso, quello che si legge in *Etica Nicomachea* VI, 8, 1142 a 11-15:

«i giovani possono diventare geometri, matematici e sapienti in quelle discipline, ma non si ritiene che possano diventare saggi. La causa di ciò sta nel fatto che la saggezza ha per oggetto anche i casi particolari, i quali diventano noti attraverso l'esperienza, mentre chi è giovane non è esperto, dal momento che ci vuole un lungo periodo di tempo per produrre l'esperienza».

Il processo di educazione e di insegnamento della virtù, dunque, insegnamento del tutto *sui generis*, afferma Aristotele in pieno accordo con Platone, deve affiancare all'acquisizione di competenze il fondamentale ruolo dell'esperienza, *conditio sine qua non* dell'acquisizione della saggezza (che, a sua volta, risulta, come vedremo, la chiave di volta per l'edificazione della vita buona e felice). Per questo, appunto, chi è giovane e, in quanto tale, inesperto, può sì conoscere discipline specifiche (per il fatto di aver acquisito conoscenze e insegnamenti teorici) ma non può essere saggio, perché la saggezza richiede tempo, esperienza e conoscenza del particolare.

Il processo di acquisizione delle virtù, dunque, non è un processo formativo come gli altri, ovvero di pura natura conoscitiva, ma piuttosto ha una forte componente esperienziale. Inoltre l'educazione alla virtù è tale da necessitare un lungo processo di "addestramento alle passioni", ovvero un vero e proprio *emotional training*. In *Etica Nicomachea* II, 3, 1104 b 12-14 si legge, significativamente, che

«si deve in un certo qual modo essere abituati sin da giovani, in modo da provare piacere e dolore come si deve; infatti l'educazione corretta consiste in questo».

Questo fondamentale aspetto riceve, nella riflessione aristotelica, un ampio spazio e numerose curvature. È dunque opportuno scandagliare più nello specifico questo tema.

### **IIa. 1. L'*emotional training* e l'educazione “delle” passioni**

Il tema dell'educazione delle passioni costituisce una delle questioni più complesse e, a mio avviso, più interessanti e attuali dell'intera riflessione pedagogica aristotelica. Riconoscere la centralità dell'*educazione delle passioni* significa, infatti, anche riconoscere la centralità- pedagogica, antropologica ed etica- del desiderio, centralità che «è riconosciuta ancora oggi, con rilevanti ricadute per quanto attiene alla dinamica educativa»<sup>15</sup>.

C'è un bellissimo passo di *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 b 24-26 che recita:

«l'anima del discepolo (ἀκροατοῦ) [=lett. “di colui che ascolta] deve essere esercitata attraverso le proprie abitudini (τοῖς ἔθεσι) a trarre piacere (χαίρειν) e a disprezzare in modo appropriato (καλῶς), come fa la terra fecondata dal seme».

Emergono in queste poche righe tutti gli elementi salienti della questione: l'educando, ovvero, si dice qui, “colui che ascolta”, deve acquisire l'abitudine (*ethos*) mediante l'esercizio e può farlo provando bene (καλῶς) il piacere e, più in generale, le passioni.

Un'affermazione analoga si trova in *Politica* VIII, 5, 1339 a 24-25, in cui si dice che una disciplina per eccellenza del *cursus studiorum*, quale la musica, ha proprio lo scopo di

«stabilire certe qualità del carattere, abituando alla capacità di trarre piacere in modo appropriato (χαίρειν ὀρθῶς)».

Si tratta, pertanto, ancora una volta, di essere educati a provare *bene* i piaceri e le passioni.

---

<sup>15</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 62.

Il piacere, inoltre, secondo lo Stagirita, si dice anch'esso in molti modi, ed è, in sensi diversi, a) *sia* una passione, b) *sia* ciò che segue alla passione.

a) In *Etica Nicomachea* II, 3, 1105 a 1-3, infatti, si legge che

«il piacere (τὴν ἡδονήν) cresce insieme a tutti noi sin dall'infanzia; per questo è difficile scrollarci di dosso questa passione (τὸ πάθος), incrostata com'è con l'esistenza».

Ancora più chiaramente, in *Grande Etica* I, 8, 1186 a 34, si legge che

«le passioni sono dolori o piaceri (τὰ δὲ πάθη ἢτοι λῦπαί εἰσιν ἢ ἡδοναί)».

b) Ma il piacere, così come il dolore, oltre ad essere passione, è anche ciò che *segue* alla passione, e quindi si configura come ciò che è *altro* rispetto alla passione e che dalla passione deriva. Su questo le tre Etiche convergono in modo pressoché assoluto:

«ora, intendo per passioni (πάθη), realtà come impeto, paura, vergogna, desiderio e, in generale, quelle realtà a cui, di per sé, seguono (οἷς ἔπεται) per lo più il piacere (ἡδονή) sensibile o il dolore» (*Etica Eudemia* II, 2, 1220 b 12-14);

«sono passioni (πῆχθ), ira, paura, odio, rimpianto, invidia, pietà e altre cose del genere a cui seguono (παρακολουθεῖν) solitamente dolore e piacere (ἡδονή)» (*Grande Etica* I, 7, 1186 a 13-14);

«sono passioni (πάθη): desiderio, ira, paura, ardimento, invidia, gioia, amicizia, odio, brama, gelosia, pietà e, in genere, tutto ciò a cui segue (οἷς ἔπεται) piacere (ἡδονή) o dolore» (*Etica Nicomachea* II, 5, 1105 b 21-23).

Dire che il piacere è *sia* una passione, *sia* ciò che segue alla passione (ancora una volta *et-et*), in realtà, non è contraddittorio. Infatti,

a) in un certo senso, piacere e dolore sono passioni, perché, come ogni passione, rappresentano qualcosa che si prova, qualcosa che *si patisce* (non a caso il termine greco per dire *passione*, *pathos*, deriva dal verbo *paschein*, che significa patire), come ad es. il dolore fisico derivante

da una ferita, o il piacere derivante dall'assunzione di un buon cibo;

b) ma per altri versi il piacere (o il dolore) è *anche* ciò che deriva dalla passione, ciò che consegue al fatto di provare una passione (e quindi, in questo senso, la passione è ciò che non si dà senza dolore o senza piacere): es. il fatto di provare certe passioni (come ad esempio gioia, desiderio o amicizia) procura piacere. Ma un piacere di questo tipo, come è evidente, si situa a un diverso livello rispetto al piacere del primo tipo, instaurando, *de facto*, una frattura fra piaceri di “primo” e di “secondo livello”.

Ora, più in generale, parlare, come fa Aristotele, di *educazione delle passioni* significa, innanzitutto, saldare due elementi (solo apparentemente) distanti come la ragione e il desiderio, e significa anche che il desiderio, che non può essere sottratto alla vita e all'esperienza umane, deve però essere incanalato, gestito, modulato, ovvero, in una parola, *educato*.

D'altra parte l'educazione ha proprio il compito di determinare la fusione dell'elemento razionale-cognitivo con quello a-razionale/non cognitivo e di mirare a una «concezione unitaria dell'essere umano in cui confluiscono dimensione cognitiva e dimensione non cognitiva»<sup>16</sup>.

Ma volendo, più nello specifico, esaminare l'espressione “educazione delle passioni”, si può notare come il genitivo *delle passioni* può essere inteso come *genitivo* sia a) *soggettivo* sia b) *oggettivo*, nel senso che nel processo educativo le passioni rappresentano

- a) sia il *soggetto* dell'educazione;
- b) sia l'*oggetto* dell'educazione.

a) Affermare, infatti, che le passioni costituiscono il *soggetto* dell'educazione significa affermare che *le passioni educano*. In questa direzione vanno sia i passi dell'*Etica* e della *Politica* ricordati poco fa

---

<sup>16</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 59.

(in cui si diceva che i giovani riescono ad acquisire un buon carattere, una buona postura interiore, potremmo dire, proprio grazie ad un uso corretto delle passioni) sia quanto, ancora più esplicitamente, si legge in *Etica Nicomachea* X, 1, 1172 a 20-21:

«i giovani vengono educati (paideÚosi) con il piacere e con il dolore».

b) Fare delle passioni l'oggetto dell'educazione significa, invece, dire che le passioni vanno educate, ovvero correttamente incanalate, provate nel modo giusto.

Infatti, se la passione, *in quanto tale*, ci dice Aristotele in numerosi passaggi dei suoi testi, non è né buona né cattiva, tanto è vero che non si può essere né lodati né biasimati per il fatto di provare una passione [(come si legge esplicitamente in *Etica Nicomachea* II, 5, 1105 b 31-32: «non veniamo lodati né biasimati sulla base delle passioni» (κατὰ μ ν τὰ πάθη οὔτ' ἐπαινούμεθα οὔτε ψεγόμεθα)] d'altro canto è proprio dal modo di rapportarsi, rispettivamente, bene o male alle passioni, che si diventa virtuosi o viziosi. Si tratta di uno snodo cruciale dell'etica aristotelica che, come è evidente, ha delle ricadute potentissime a livello educativo. *Essere virtuosi*, infatti, secondo Aristotele, significa esattamente *provare bene le passioni*<sup>17</sup>.

Emerge in questo passaggio il ruolo cruciale svolto dalle passioni nella formazione e nella crescita del soggetto. Passioni che costituiscono una *conditio sine qua non* dell'insorgenza della virtù (*visto che la virtù non è, appunto, altro che una passione provata bene*) e che, quindi, in quanto tali, non solo *non* vanno sradicate, eliminate o inibite, ma vanno gestite, modulate e provate bene. Ma per provarle bene, appunto, occorre sottoporle ad un sano processo educativo. Perché se è vero che le passioni e i piaceri sono provati da tutti («il piacere è profondamente connaturato al genere umano» si legge in *Etica Nicomachea* X, 1, 1172 a 20), e se, per il semplice fatto di provarli, non si può essere né lodati né biasimati, dall'altro è anche vero che

<sup>17</sup> *Etica Nicomachea* II, 6, 1106 b 16-28.

«è a causa dei piaceri (di'¹don|j) e dei dolori che le persone diventano viziose, perché perseguono e fuggono quei piaceri che, o non si deve, o quando non si deve» (*Etica Nicomachea* II, 3, 1104 b 21).

La presa d'atto della centralità del problema e, insieme, l'assunzione dell'imprescindibilità di una corretta gestione del desiderio all'interno del percorso della crescita dell'individuo, costituisce un altro dei motivi di interesse e di attualità della riflessione aristotelica. Come, infatti, ha ricordato Flores d'Arcais, in *La pedagogia del pensiero classico*<sup>18</sup>, *l'attualità della proposta aristotelica sta in «una visione più concretamente realistica, perché fondata sul pieno riconoscimento di tutte le forze psicologiche di cui l'uomo dispone... una visione più concreta e realistica».*

## II. b Ulteriori articolazioni del modello educativo

Tentando di illuminare ulteriori articolazioni di questo primo momento del modello educativo proposto da Aristotele, si deve notare come tale esigenza di concretezza da parte del Filosofo, si articoli a più livelli. Come è stato ricordato, infatti, «proponendosi di conoscere l'uomo non solo attraverso le astrazioni della teoria, ma anche per ciò che egli è nella vita reale, nella quotidianità, Aristotele decide di accantonare, per così dire, i concetti e di prendere in esame le attività»<sup>19</sup>.

Infatti il modello educativo proposto dallo Stagirita, lungi dallo svolgersi sul piano meramente teorico e dall'essere impartito a livello puramente astratto e formale, evidenzia costantemente la necessità di «conoscere l'uomo non solo attraverso le astrazioni della teoria, ma anche per ciò che egli è nella vita reale, nella quotidianità»<sup>20</sup>.

«Se a far diventare le persone virtuose bastassero i discorsi, “molti

---

<sup>18</sup> In *Grande antologia filosofica*, Marzorati, Milano 1954, vol. II, p. 552.

<sup>19</sup> C. Xodo, *Pedagogia generale*, Cleup, Padova 2002, p. 111.

<sup>20</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 27.

farebbero certamente affari d'oro”»

scrive Aristotele in *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 b 5-6.

Si tratta di un modello educativo che può essere molto schematicamente descritto come l'esito dell'intreccio sinergico di tre elementi:

a) l'*imitazione di modelli positivi*;

b) l'*acquisizione di esperienza*;

c) l'*esercizio*, ovvero l'*attività (energeia)*.

a) Il processo educativo trova, nel confronto con i *modelli positivi* a cui guardare e da imitare, il suo punto di partenza imprescindibile. Il detto, ricordato espressamente da Aristotele:

«“da uomini nobili, nobili azioni”» (*Etica Nicomachea* IX, 12, 1172 a 13-14),

mostra come già a questo primo livello si ponga una questione concettuale di grande rilievo (e che, come vedremo, attraversa trasversalmente tutto il discorso etico politico del filosofo). Tale questione consiste nel fatto che tutto il processo educativo nasce, si sviluppa e si mantiene in vita in virtù del *rapporto con gli altri*. L'assoluta centralità del rapporto con gli altri che fa sì che si possa dire che una delle cifre dell'educazione consiste nella sua «esplicazione relazionale»<sup>21</sup>;

b) sulla necessità dell'*acquisizione di esperienza* si è già parzialmente puntata l'attenzione. La questione, però, risulta particolarmente cruciale a più livelli.

b1) In *Etica Nicomachea* VI, 8, 1242 a 15-15, ad esempio, Aristotele ricorda che

«chi è giovane non è esperto, dal momento che ci vuole un lungo periodo di tempo per produrre l'esperienza»,

confermando il ruolo fondamentale svolto dall'esperienza a livello educativo-formativo;

b2) Ma l'esperienza costituisce il primo e fondamentale motore della formazione del soggetto anche a livello conoscitivo. Infatti in *Analitici Primi* I, 10, 46 a 15-25, ad esempio, si legge che

---

<sup>21</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 58.

«tocca all'esperienza di fornire i principi riguardanti i vari oggetti... e similmente stanno le cose riguardo a qualsivoglia altra arte o scienza».

b3) Un altro campo in cui, solo per citare uno dei moltissimi esempi che potrebbero essere fatti in questo campo, è quello della musica e, più in generale, dell'educazione artistica, a cui Aristotele dedica quasi tutto l'VIII libro della *Politica*, e che costituisce, come è noto, uno dei fulcri della pedagogia antica;

c) La questione dell'*esercizio o dell'attività*, risulta, poi, uno degli aspetti in assoluto più cruciali per la formazione del soggetto, in primo luogo a) a livello generale, ovvero nell'acquisizione di *habiti*, di disposizioni interiori. Infatti, secondo Aristotele, si può diventare coraggiosi, giusti e temperanti, solo dopo una prassi costantemente coraggiosa, giusta o temperante<sup>22</sup>.

E questo è vero anche b) a livello più specifico, ovvero rispetto all'acquisizione di specifiche competenze, visto che, come ricorda sempre lo Stagirita, si diventa bravi costruttori a forza di costruire, o bravi musicisti a forza di suonare:

«le virtù ce le abbiamo perché le abbiamo esercitate prima (ἐνεργήσαντες πρότερον), come avviene anche nel caso di tutte le altre tecniche» (*Etica Nicomachea* II, 1, 1103 a 31).

Si tratta, come è evidente, di un percorso lungo, perché non è possibile diventare virtuosi (così come acquisire una qualsiasi competenza o una conoscenza), in un solo giorno<sup>23</sup>.

Inoltre l'interiorizzazione del sapere, il sintonizzarsi (συμφωνεῖν letteralmente = realizzare una sinfonia, suonare insieme)<sup>24</sup> con esso e

---

<sup>22</sup> «Compiendo atti giusti si diventa giusti, mentre si diventa temperanti compiendo atti temperanti, e coraggiosi compiendo atti coraggiosi» (*Etica Nicomachea* II, 1, 1103 b 1-2).

<sup>23</sup> Secondo San Tommaso, che si rifà ad Aristotele, l'uomo non diventa partecipe di questo insegnamento in un istante, bensì progressivamente secondo la sua stessa natura (cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae* II-II, q.2).

<sup>24</sup> *Etica Nicomachea* II, 7, 1107 a 32.

il farlo proprio (συμφυῆναι: letteralmente= *crescere insieme, fondere*) richiedono tempo.

«È necessario che la conoscenza venga interiorizzata, e per questo ci vuole tempo» (*Etica Nicomachea* VII, 3, 1147 a 22).

L'elemento del tempo, come Aristotele ricorda molte volte e come in parte si è già visto, risulta imprescindibile, sia nella relazione che l'individuo ha con se stesso sia rispetto alla tradizione e alle generazioni precedenti. Infatti «ogni esperienza educativa... avviene dentro la temporalità in senso sia diacronico sia sincronico. <1> Diacronicamente l'educazione si alimenta del nesso genetico con una tradizione in quanto, costituendo il veicolo lungo il quale l'identità comunitaria viene trasmessa da una generazione all'altra, occorre che ci sia il riconoscimento in un orizzonte culturale condiviso; <2> Sincronicamente l'educazione s'intreccia con lo sviluppo, rappresentando il profilo intenzionale e cosciente di una dinamica che, seguendo i ritmi della natura, è condizionata dalla specie»<sup>25</sup>.

L'elemento del tempo, dunque, che, anche in questo caso si articola su più livelli, invita a portare l'attenzione al tema, insieme antico e più che mai modernissimo, della gradualità e della "lentezza". L'educazione, infatti, consiste in un lento processo di "modellamento" del sé, in quella che Platone aveva già chiamato, con una bellissima immagine, "conversione" (περιαγωγή)<sup>26</sup> della propria anima.

Ma il modellamento della propria esistenza, il far "decantare" gli *input* ricevuti, e il far fiorire, senza fretta, i "semi" piantati nella propria anima, richiede, all'inizio, anche un atto di *fiducia* nei confronti della guida a cui si sceglie di affidarsi. Come infatti lo stesso Aristotele ricorda in un bellissimo passaggio, seppur rapidissimo, delle *Confutazioni Sofistiche* 2, 165 b 3:

<sup>25</sup> Mari, *Pedagogia*, pp. 58-59.

<sup>26</sup> Platone, in *Repubblica* 521 C 6, parla del processo di formazione dell'individuo e di acquisizione di conoscenze appunto nei termini della "conversione dell'anima".

«chi impara deve fidarsi (πιστεύειν)».

In questa *fiducia originaria*, in questo affidarsi ad un maestro, ad una guida, ad un modello, risiede, dunque, il primo imprescindibile passo verso la costruzione del proprio sé.

Tale percorso educativo, inoltre, richiede, soprattutto all'inizio, un'opera di *correzione*, che in alcuni casi risulta anche, inevitabilmente, dolorosa. In *Politica* VIII, 5, 1339 a 26-28, ad esempio, si ricorda che:

«non c'è dubbio che non bisogna educare i giovani ponendosi come fine il gioco, perché giocano non s'impara, dal momento che l'apprendimento (μάθησις) è accompagnato da dolore».

Il tema della correzione e del raddrizzamento delle inclinazioni naturali sbagliate, inoltre, emerge chiarissimamente in *Etica Nicomachea* II, 9, 1109 b 4-7, quando si ricorda che

«persone diverse sono portate, per natura, a cose diverse. Questo, d'altra parte, risulterà chiaro dal piacere e dal dolore che nascono in noi. Dobbiamo dunque spingerci nella direzione opposta; infatti allontanandoci molto dall'errore arriveremo al giusto mezzo, come fanno coloro che *raddrizzano i legni storti*».

La natura, quindi, non sempre fornisce gli individui di inclinazioni positive, come nel caso, già ricordato, delle virtù naturali. Alcune volte, al contrario, l'esistenza prende direzioni sbagliate, inclinazioni perverse e scorrette, che il sano processo educativo deve contribuire a correggere. Tale modello di re-indirizzamento, che era peraltro già perfettamente noto a Platone<sup>27</sup>, deve però essere applicato nella fondamentale consapevolezza che non solo la *natura* è difficilissima da modificare (dato che è persino più facile cambiare un'abitudine che la natura<sup>28</sup>, ricorda lo Stagirita), ma che pretendere di snaturare il soggetto non è né realistico, né auspicabile, né funzionale al corretto sviluppo educativo. Bella e di grande realismo, in questo senso, l'affermazione che troviamo scritta in

<sup>27</sup> Cfr. Platone, *Protagora* 325 C 4-325 D 6.

<sup>28</sup> Cfr. *Etica Nicomachea* VII, 10, 1152 a 30-31; *Grande Etica* II, 6, 1204 a 3-4.

*Etica Nicomachea* IX, 4, 1166 a 19-22:

«Ciascuno, d'altro canto, vuole il bene per sé, ma nessuno sceglie di avere tutto a condizione di diventare un altro... ma rimanendo ciò che era prima».

La formazione dell'individuo, infatti, deve tener conto delle inclinazioni e delle differenze individuali e delle caratteristiche che si possiedono dalla nascita. Non a caso lo stesso Aristotele sottolinea l'importanza di una educazione individualizzata, ovvero di una *paideia kath'ekaston*, contrapponendola all'educazione collettiva.

«Inoltre capita che i modi di educare i singoli (καθ' ἑκάστων παιδείαι) differiscano da quelli comuni (τῶν κοινῶν)»,  
si legge in *Etica Nicomachea* X, 9, 1180 b 7-8.

Questa riflessione, che si inserisce storicamente all'interno di uno dei temi più dibattuti dell'epoca, quale il rapporto tra educazione particolare e educazione collettiva, trova però nello Stagirita uno “spessore” e una pregnanza del tutto particolari, derivanti dall'impostazione etico-antropologica del Filosofo. Non si può, infatti, fare a meno di ricordare come l'attenzione al soggetto, alle differenti situazioni in cui questo viene a trovarsi, costituisce il fondamento di una morale e di un modello educativo estremamente duttile, flessibile e concreto.

Un esempio di tale concretezza e flessibilità sta nella fondamentale e studiatissima nozione del giusto mezzo. Come sappiamo, infatti, il giusto mezzo (μέσον) che sta alla base e che dà concretamente origine della virtù morale, distinguendola tra i due estremi viziosi (uno per eccesso e uno per difetto), non né un giusto mezzo valido per tutti né una misura imm modificabile come la media matematica.

C'è un passo molto noto e assolutamente emblematico di questa movenza, che si trova in *Etica Nicomachea* II, 6, 1106 a 26-1106 b 7:

«dunque, in tutto ciò che è divisibile è possibile cogliere il più, il meno e l'uguale, e, questo, sia in relazione alla cosa stessa sia in relazione a noi; d'altra parte l'uguale è una sorta di intermedio tra eccesso e difetto. Intendo dire che l'intermedio in relazione alla cosa, intermedio

che è uno solo per tutti, è ciò che dista in modo uguale da ciascuno degli estremi, mentre l'intermedio rispetto a noi è ciò che non eccede né difetta; e questo non è uno solo né è lo stesso per tutti. Ad esempio: se dieci sono molti e due sono pochi, come giusto mezzo rispetto alla cosa si prende sei; infatti supera ed è superato in misura uguale: questo è il giusto mezzo in base alla proporzione aritmetica. Quello relativo a noi, invece, non deve essere colto in questo modo; infatti non è vero che, se mangiare dieci mine <di cibo> è troppo e due è poco, l'allenatore prescriverà di mangiare sei mine; infatti anche ciò, forse, per chi deve ingerirle, potrebbe risultare o troppo o poco: infatti per Milone è poco, mentre per chi è un principiante della ginnastica è troppo. E lo stesso vale per la corsa e per la lotta. Così, allora, ogni esperto rifugge dall'eccesso e dal difetto, mentre va alla ricerca del giusto mezzo e lo sceglie, ma non il giusto mezzo rispetto alla cosa, ma quello rispetto a noi».

La giusta misura rispetto a noi, dunque, necessita sempre di essere individuata e ricostruita sulla base di una ricognizione delle condizioni concretamente date, sulla scorta dell'esame della situazione in cui l'agente viene a trovarsi e sulle scelte che è chiamato ad operare, nonché- visto che questo giusto mezzo non è universalmente valido né determinabile scientificamente ma, appunto, sempre da calibrare "rispetto a noi" (*pros emas*)- fondato sulla conoscenza del soggetto e mai separabile dalla concretezza delle singole scelte.

Un grande esempio di flessibilità e di concretezza, che innerva sin dalle sue fondamenta, il sistema etico-antropologico dello Stagirita.

### **III. Secondo scenario educativo: l'educazione è l'etica**

Il modello educativo fin qui tratteggiato, non esaurisce, però, l'intera riflessione dedicata allo Stagirita a tale complessa questione. La *paideia*, infatti, in un altro senso, e dando luogo, con ciò, ad un secondo fondamentale "scenario educativo", coincide con l'etica stessa.

Per Aristotele, infatti, lo scopo dell'educazione, esattamente come quello dell'etica, è la piena *realizzazione* dell'essere umano, ovvero la sua *felicità*.

Una felicità, si noti, che non viene intesa dal filosofo né come un evento puntuale, momentaneo, né come un fatto che capita e indipendente dalla nostra volontà, né come una modalità di sentire, come un modo di essere, ma che, al contrario, si configura come *attività (energeia)* e come impegno da realizzare e a cui lavorare lungo tutto l'arco dell'esistenza. Ancora una volta, dunque, torna in primo piano e in senso ancora più pregnante, la nozione di *energeia*. La definizione per così dire canonica di *eudaimonia* è infatti quella di

«attività dell'anima secondo virtù (ψυχῆς ἐνέργεια... κατ'ἀρετήν)»  
(*Etica Nicomachea* I, 8, 1098 a 16-1)<sup>29</sup>.

Affermare che la felicità è attività, *energeia*, quindi, significa distanziare immediatamente l'*eudaimonia* dall'orizzonte del possesso, per spostarlo sul versante dell'uso.

Distanziamento importante, visto che *Etica Nicomachea*, I, 9 1098 b 32-34 si legge che

«Certamente, non fa poca differenza il fatto di ritenere che il sommo bene consista nel possesso oppure nell'uso (ἐν κτήσει ἢ χρήσει), e nello stato abituale oppure nell'attività (ἐν ἔξει ἢ ἐνεργείᾳ)».

Detto in altri termini: per essere felici non basta possedere dei beni, qualsiasi essi siano, ma bisogna saperli utilizzare. In questo senso, dice Aristotele in modo piuttosto provocatorio soprattutto rispetto alla prospettiva socratica, per essere felici nessun possesso è sufficiente, neppure quello della virtù. Infatti, paradossalmente, è possibile che chi è virtuoso dorma tutta la vita, oppure può capitare, ipotesi certamente meno remota, che al virtuoso

<sup>29</sup> *Etica Nicomachea* I, 8, 1098 a 16-17. La medesima definizione di felicità si trova anche in *Etica Eudemia* II, 1, 1219 a 33 e *passim*; *Etica Nicomachea* I, 8, 1099 a 29 ss.; *Etica Nicomachea* I, 9, 1099 b 26; *Etica Nicomachea* I, 13, 1102 a 5-6; *Etica Nicomachea* I, 13, 1102 a 17-18; *Etica Nicomachea* X, 6 *passim*; *Grande Etica* I, 4, 1184 b 32 ss.; *Grande Etica* II, 7, 1204 a 27 ss.

capitino delle gravissime disgrazie<sup>30</sup>. In nessuno di questi due casi si potrà ritenere il possesso della virtù una condizione sufficiente alla felicità. Più in generale, poi, la detenzione dell'*arete*, al pari di ogni altro possesso, costituisce una condizione sì necessaria ma mai sufficiente al viver bene.

Il possesso dei beni esterni, dunque, di per sé, non garantisce né sicurezza né tanto meno felicità, come dimostra anche il fatto stesso che alcuni possono ricavare danno proprio dal fatto di essere ricchi o dal fatto di essere coraggiosi. Infatti, ricorda Aristotele, capita che quelli che sono ritenuti i beni più grandi e più desiderabili (onore, ricchezza, successi, potenza), pur essendo in sé dei beni, possono essere usati male<sup>31</sup> e quindi possono provocare danni a chi li usa.

Aristotele pone, a questo proposito, due questioni assolutamente centrali:

1) solo l'essere umano, tra gli animali, ha il compito *non solo di vivere, ma anche di vivere bene*, di «valorizzare la vita». È quello che si legge nell'opera *Le parti degli animali* II, 10, 656 a 5-10. Il particolare statuto ontologico degli esseri umani, che non a caso sono anche sono gli unici esseri viventi capaci di prassi<sup>32</sup>), dunque, costituisce il fondamento della vita felice, realizzata, e quindi della *vita vissuta bene*, dell'*eu zen* (= viver bene);

2) in secondo luogo, e più nello specifico, va osservato come nella

---

<sup>30</sup> Cfr. *Etica Nicomachea* I, 5, 1095 b 33-1096 a 1: «infatti sembra possibile che anche chi possiede la virtù dorma o resti inattivo per tutta la vita e che, inoltre, si trovi a patire dei mali, e gli capitino delle disgrazie terribili». Analogamente in *Etica Nicomachea* X, 6, 1176 a 33-35, ovvero in un passo assolutamente speculare rispetto al precedente, si legge: «Quindi, abbiamo detto che la felicità non costituisce uno stato abituale; infatti in questo modo potrebbe appartenere anche a chi dorme per tutta la vita, a chi vive come un vegetale e a chi si trova a vivere le peggiori disgrazie».

<sup>31</sup> «Infatti i beni più contesi, quelli che si crede siano i più grandi, l'onore, la ricchezza, le virtù del corpo, i successi, la potenza, sono sì per natura beni, ma è possibile che ad alcuni risultino dannosi a causa dello stato abituale di costoro» (*Etica Eudemia*, VIII, 3, 1248 b 27-30).

<sup>32</sup> Cfr. *Grande Etica* I, 11, 1187 b 8-9; *Etica Eudemia* II, 6, 1222 b 19-20.

concezione aristotelica, l'uomo felice non è né il buon selvaggio né l'uomo allo stato naturale, ma l'essere umano educato, formato, compiuto. Si capisce allora perché lo Stagirita ricordi che la felicità:

«non si troverà in un bambino (infatti un bambino non può essere felice), ma in un adulto; costui, infatti, è completamente formato (τέλειος)»<sup>33</sup>.

Ma un individuo già formato, che ha compiuto fino in fondo il suo percorso educativo, è anche colui che possiede un'adeguata "postura interiore", cioè che possiede *habiti* così stabilmente solidificati in lui da costituire una sua "seconda natura", cioè una natura che si costruisce sulla base delle scelte, del modo di vivere condotto fino a quel momento, e che si va a sovrapporre alla "prima natura", ovvero alla *physis* con cui si nasce<sup>34</sup>. «La via maestra della virtù è secondo Aristotele l'abitudine alla condotta virtuosa, come mostra anche il nesso linguistico tra *ēthos* (carattere) e *ethos* (abitudine) (EN II 1). Si diventa giusti abituandosi a compiere azioni giuste, coraggiosi comportandosi coraggiosamente e così via... teoria di una formazione morale che si attua attraverso l'abitudine e finisce per consolidarsi in una sorta di "seconda natura" del soggetto... Ma l'abitudine è necessaria perché si possa conquistare questa disposizione (*hexis*), questo modo d'essere virtuoso. Esso è raggiungibile soltanto dopo un duro condizionamento dei desideri, una interiorizzazione delle forme norme familiari e sociali, una conformazione a quell'insieme di pratiche socialmente condivise in cui il soggetto cresce fin dall'infanzia»<sup>35</sup>.

L'insieme degli *habiti* che la prassi educativa, sociale, politica in senso ampio, ha prodotto in noi, finisce, dunque, per diventare, il nostro modo di essere, il nostro orizzonte, la nostra percezione del mondo. «Ognuno di noi è fatto di ciò che ha vissuto e del modo in cui l'ha vissuto e questo nessuno può toglierglielo» ha scritto lo scrittore italiano Italo

<sup>33</sup> *Grande Etica* I, 4 1185 a 3-4.

<sup>34</sup> Per un approfondimento del tema della virtù come seconda natura si rimanda al saggio di J. MacDowell, *Mind, Value and Reality*, Cambridge, Mass., 1998.

<sup>35</sup> M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 180.

Calvino. Pretendere di fare a meno della propria *hexis*, dunque, è come snaturarsi, perdersi, rinunciare a se stessi.

La felicità non implica, dunque, lo snaturamento ma, piuttosto, la valorizzazione delle proprie risorse, e il loro ritrovamento ad un livello più alto. In questo senso si può anche dire che essere felici significa *diventare ciò che si è*.

Diventare ciò che si è, infatti, significa ritrovare nella propria natura, insieme, ma in sensi diversi, il *punto di partenza* e il *punto di arrivo* del proprio percorso formativo, che in questo senso non può che consistere in un diventare, sempre di più e sempre meglio, *in modo sempre più equilibrato ed armonico*, se stessi.

E all'interno di questo modello si delinea un'altra importante articolazione del discorso educativo dal punto di vista antropologico-psicologico. Solo a questo punto, infatti, cioè solo dopo un lungo processo di contenimento forzato ed estrinseco dei desideri e delle passioni, un individuo riesce a rapportarsi ad essi adeguatamente, riesce ad incanalarli autonomamente e senza sforzo<sup>36</sup>, traendo addirittura piacere dalle proprie azioni e trovando, in questo stesso piacere, un elemento di rinforzo e una causa di reiterazione dell'azione stessa<sup>37</sup>. Come è stato, infatti, giustamente ricordato: «Aristotele giudica uomo buono e virtuoso non colui che riesce a dominare i propri istinti... La virtù aristotelica... è invece l'espressione di un carattere equilibrato ed armonioso»<sup>38</sup>.

L'*interiorizzazione* dell'educazione e la fine della fase educativa eterodiretta, d'altra parte, non implicano la fine dell'educazione *tout court*, perché anzi è solo a questo punto che inizia un fondamentale e inesauribile *percorso formativo autonomo*. In *Etica Nicomachea* X, 9, 1180 a 1-4, si legge, infatti che

«non è sufficiente che quando si è giovani si riceva un'educazione

---

<sup>36</sup> Cfr., ad esempio, *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 b 34-1180 a 1.

<sup>37</sup> Cfr. *Etica Nicomachea* X, 5, 1175 a 31-36.

<sup>38</sup> C. Natali, *La saggezza di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli 1989, p. 57.

e che vi sia chi si prende cura di noi in modo corretto... poiché, anche da adulti, si devono compiere quelle attività in modo abituale».

Si tratta di una seconda curvatura della nozione di *paideia* che trova, ancora una volta, ma in modo più radicale, il suo fondamento nella nozione di *energeia*. Tale percorso formativo, infatti, si configura come una sorta di *educazione permanente*, ovvero come quell'attività, condotta autonomamente, all'interno del perimetro di un sé già pienamente formato, ma che permette di diventare -sempre di più e sempre meglio- se stessi e di attingere in modo sempre più adeguato la propria *pienezza*.

La nozione di *energeia*, infatti, costituisce, come si è già ricordato, una delle figure chiave per la comprensione e la realizzazione dell'*eudamonia*. Infatti, ci dice Aristotele,

«l'essere felici consiste nel vivere e nell'agire (ἡμῶν τὸ ζῆν καὶ τῆς ἐνεργείας)» (*Etica Nicomachea* IX, 9, 1169 b 31).

La felicità è, dunque *energeia*, e l'*energeia*, dal canto suo, è per essenza ciò che, a differenza del semplice movimento (*kinesis*), non ha mai quiete, ciò che non trova mai un punto di arresto<sup>39</sup>.

In questo senso l'*energeia* va pensata, come è stato detto, «non come un atto che produce qualcosa fuori da sé, e in quel che realizza si sopprime, ma come *un'attività che si mantiene nel suo svolgersi*»<sup>40</sup>. Si tratta, dunque, di un movimento incessante in direzione del perfezionamento del proprio sé, che non si consuma progressivamente attraverso l'esercizio, ma che, anzi, attraverso quel movimento si ricarica, si rafforza e perdura con rinnovato dinamismo.

Tale processo di educazione, inoltre, non implica la chiusura del soggetto e il venir meno del fondamentale rapporto con l'alterità, che costituisce, come si è già ricordato, una delle cifre caratteristiche del processo formativo eteronomo. Infatti «anche l'autoeducazione, che può

<sup>39</sup> Cfr. *Metafisica* IX, 6, 1048 b 22-26 (Aristotele, *Metafisica*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2000).

<sup>40</sup> P. Aubenque, *Le problème de l'être chez Aristote*, PUF, Paris 1962, p. 440, n. 4.

ovviamente manifestarsi a certe condizioni (soprattutto in riferimento ad un elevato livello di maturità), comunque rimanda al rapporto con l'altro <1> sia perché nessuno si educa totalmente da se stesso sia perché, quando avviene l'autoeducazione il soggetto- richiamo la fortunata espressione di Ricoeur - fa esperienza di "sé come un altro"<sup>41</sup>.

Al modello teorico dell'*energeia*, inoltre, va affiancata e, anzi, per molti versi intrecciata, un'altra figura paradigmatica, un altro modello imprescindibile: quello dello *spoudaios*, dell'individuo moralmente retto, cioè di colui che tramite un personale e autonomo percorso di crescita e di formazione incessante, «indica nella sua prassi ciò che è virtuoso»<sup>42</sup>, offrendosi anche come fondamentale «modello ostensivo di virtù»<sup>43</sup>.

Ci troviamo dunque di fronte alla paradigmaticità e alla centralità - sia rispetto al primo sia rispetto al secondo scenario educativo- dell'individuo moralmente retto. Nel primo caso, infatti, lo *spoudaios* si offre come modello positivo da imitare, mentre nel secondo costituisce il *criterio di misura* che indica, in ogni momento e in ogni situazione, come si deve agire:

«l'individuo moralmente retto si distingue per il fatto di riuscire a vedere il vero in ogni singolo caso, e a configurarsi come un criterio e una unità di misura (κωνὸν καὶ μέτρον) (*Etica Nicomachea* III, 4, 1113 a 33)».

A questo tema si collega un altro fondamentale nucleo teorico, che lega tra loro molti dei tratti delle due forme di educazione fin qui presentate. Si tratta del tema della nozione di *b...oj*, ovvero di *forma di vita*. Perché se è vero che, in quanto esseri umani, siamo tutti accomunati dal semplice fatto di vivere, cioè dal fatto di avere una *zoe* (che è quella vita che, secondo i Greci, condividiamo anche con gli animali e con gli dei), ognuno di noi, vivendo, realizza un *bios*, cioè un *modus vivendi*, un modo del tutto singolare di stare al mondo. In questo senso «un *bios* è un tipo di vita, e come tale è composto da una serie di attività diverse, ma è caratterizzato da un tipo prevalente di azioni, che in una certa

<sup>41</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 58.

<sup>42</sup> M. Migliori, *Presentazione*, in Aristotele, *Le tre Etiche*, p. LXIII.

<sup>43</sup> Vegetti, *L'etica degli antichi*, p. 32.

misura determinano tutto il resto, e permettono di distinguere un *bios* da un altro»<sup>44</sup>. Anche questo tema rappresenta una questione di grande rilevanza concettuale a cui si può accennare qui solo in modo rapido.

C'è un passo molto significativo in questo senso. Dice Aristotele in *Etica Nicomachea* I, 5, 1095 b 14-16 che

«è a partire dalle forme di vita (ἐκ τῶν βίωv) che si giudica che cosa siano il bene e la felicità».

La risposta alla domanda su che cosa significhi essere felice, dunque, viene tratta a partire dal proprio *bios*, cioè dal proprio modo di vivere, a partire dal proprio orizzonte esistenziale.

D'altronde, se ci si pensa bene, non potrebbe essere diversamente: «la domanda sulla vita perfettamente buona prende origine dalla struttura dell'esistenza individuale»<sup>45</sup>. Il *bios* può essere dunque descritto come quella forma di vita, quell'orientamento che l'esistenza ha preso a seguito delle scelte fatte in precedenza, a partire dal proprio *modus vivendi*.

Questo, però, significa che il *bios* stesso, che da un lato viene costruito e fatto sedimentare con il tempo, dall'altro costituisce un invalicabile orizzonte educativo. Infatti «se l'uomo virtuoso (*phrónimos*) è “misura delle virtù”, emerge l'estrema rilevanza del tema dell'educazione che esige paradigmi adeguati da assimilare, uomini saggi (*phrónimoi*) che l'incarnino. Non basta la pura intenzione che non si traduce mai in azione. Ad educare è una fenomenicità dell'azione, del *bios*»<sup>46</sup>.

D'altra parte il *bios*, costituisce, insieme, ma a livelli diversi:

a) l'*esisto* del primo momento della prassi educativa, cioè

---

<sup>44</sup> Natali, *Saggezza*, p. 254.

<sup>45</sup> U. Wolf, *Die Suche nach dem guten Leben*, Rowohlt Taschenbuch, Verlag GmbH 1996; trad. it. G. Mancuso, *La filosofia come ricerca della felicità. I dialoghi giovanili di Platone*, edizione italiana a cura di F. Trabattoni, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, p. 13.

<sup>46</sup> A. Campodonico, *La comunicazione delle virtù nella tradizione classica*, in D. Verducci (a cura di), *La comunicazione come questione antropologica*, Eum, Macerata 2012, pp. 191-214.

dell'insegnamento eteronomo;

b) il *punto di partenza* di quel processo di crescita e di autoeducazione incessanti che permettono all'individuo di rispondere, sia nella concreta prassi esistenziale, sia a livello di un'elaborazione teorica sempre più adeguata, alla domanda: "che cosa vuol dire essere felici?". Infatti è solo a partire dal nostro *bios*, cioè da quella vita che non può essere mai separata dalla sua forma, ovvero da quell'orientamento, da quella direzione che la vita ha preso e da cui è stata plasmata, che possiamo porci la domanda sulla felicità. Allora, come ricorda Platone, per chi ha plasmato la propria esistenza sul denaro, una vita dedicata al pensiero o all'onore non è minimamente appetibile e, viceversa, l'amante del piacere non può desiderare di dedicare la propria vita all'attività contemplativa perché non è quello il suo modello di vita felice.

Non solo, infatti, la vita umana si configura come uno scampolo ritagliato dal tessuto di tutte le esistenze possibili (dato che, come Platone e Aristotele insegnano, «non posso scegliere per *me stesso* la vita che risulta buona per una formica, un leone o una divinità»<sup>47</sup>), ma lo stesso scampolo di vita umana presenta una serie pressoché sterminata di *nuances* al punto che «le cose buone e valide possono non essere tali per tutte le condizioni di vita possibili»<sup>48</sup>. Quindi le nostre scelte di vita ci condizionano, ci forgianno, conferendo una forma alla nostra esistenza e, contemporaneamente, è proprio da questa forma che le scelte di vita derivano. Potrebbe sembrare un circolo vizioso ma non lo è affatto. Piuttosto si tratta del frutto di una lettura non ingenua della realtà, della consapevole presa d'atto dei nostri limiti e, insieme, delle nostre risorse per costruire una felicità davvero "su misura".

---

<sup>47</sup> M. Nussbaum, *The fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge 1986; trad. it. M Scattola, a cura di G. Zanetti, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 544.

<sup>48</sup> Nussbaum, *La fragilità del bene*, p. 544.

### III 1. Educazione e metodo della ricerca

In questo scenario, infine, l'educazione, oltre ad essere garante di pienezza e di felicità, e quindi, oltre a configurarsi come orizzonte di possibilità della costruzione di una vita buona e ordinata (in cui ogni parte ha una sua giusta collocazione, unificando l'uomo e conferendo un "senso unitario" alla sua esistenza, dato che «Aristotele, più di ogni altro pensatore greco, ha interpretato l'essere umano in forma unitaria, agente e intenzionale: tutti caratteri che verranno ricompresi e connotati dal termine "persona"»<sup>49</sup>), rappresenta un criterio fondamentale di giudizio anche a *livello epistemologico*, visto che

«è proprio di una persona che ha ricevuto un'educazione (pepaideumšnou) ricercare in ciascun genere di cose tanta precisione quanto lo permette la natura dell'oggetto»<sup>50</sup>

In realtà, a livello epistemologico, Aristotele dice anche molte altre cose interessanti, sia in sé sia rispetto alla loro ricaduta sul piano pedagogico.

Ad esempio egli ricorda costantemente come si debba partire dalle opinioni autorevoli, dai modi di pensare radicati e dotati di fondamento, da quelli che egli chiama *endoxa*, cioè da ciò che altri hanno detto sulla medesima questione. Come è stato ricordato: «in Aristotele si tratta di partire da assunzioni correnti, anche se vaghe e imprecise, e, attraverso una progressiva chiarificazione, procedere verso i principi generali, e non, viceversa, di trarre dai principi le norme regolatrici dell'azione»<sup>51</sup>.

E questo significa che le opinioni altrui, certamente da passare al vaglio e da discutere, costituiscono il fondamentale punto di partenza

---

<sup>49</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 72.

<sup>50</sup> *Etica Nicomachea* I, 3, 1094 b 23-25.

<sup>51</sup> M.C.Donnini Macciò, *Educazione e filosofia in Aristotele*, Torino, Leoscher 1979, p. 24.

per la ricerca, e significa anche che la verità va *costruita insieme*. Questo, inoltre, testimonia come, anche a livello metodologico, l'apertura all'altro, la necessità di uscire da se stessi per guadagnare una prospettiva condivisa e strutturalmente *plurale*, costituisca un imprescindibile punto di partenza per la ricerca.

Ma la *pluralità* non è la sola caratteristica del metodo aristotelico, perché c'è anche, come già è più volte emerso nell'indagine, l'esigenza di *concretezza*, altro elemento che gioca un ruolo molto rilevante anche in prospettiva pedagogica.

Infatti, come afferma ripetutamente il Filosofo, occorre confrontarsi sì con i ragionamenti, cioè con τ λόγοι, e con gli ἔνδοξα, cioè, appunto, con le opinioni autorevoli, ma bisogna costantemente misurarsi con i fatti, cioè con la vita concreta in tutte le sue molteplici variabili:

«anche considerazioni di questo tipo hanno una certa credibilità, ma la verità nelle questioni di comportamento si giudica dai fatti e dalla vita vissuta (ἐκ τῶν ἔργων καὶ τοῦ βίου): in questi, infatti, sta l'essenziale. È quindi necessario esaminare le cose precedentemente dette mettendole a confronto con i fatti e con la vita e se sono in armonia con i fatti dobbiamo accettarle, se, invece, ne sono discordanti dobbiamo considerarle semplici teorie (λόγους) (*Etica Nicomachea* X, 8, 1179 a 17-22).

Si tratta di un passo fondamentale, che mette ben in evidenza come le teorie che contrastano con l'evidenza fattuale sono da considerare affermazioni prive di senso e, dunque, inutili, sterili. Infatti, solo quando queste teorie si armonizzano con i fatti e concordano con essi, allora possono essere proficuamente inserite all'interno della riflessione etica.

C'è poi terza caratteristica del metodo aristotelico: la *flessibilità*. Dal momento che l'essere umano e il suo mondo non hanno la stessa esattezza del mondo della matematica, allora un regola generale che pretendesse di studiare tutti i casi sottoponendoli a un metro rigido e uniforme sarebbe più che mai inadatta, esattamente come una legge generale che non può adattarsi ai casi singoli. Allora è esattamente in questo senso che, come si ricordava già prima, chi è istruito, chi è formato (πεπαιδευμένου),

diversifica il proprio metodo a seconda dell'oggetto da studiare. Perché sarebbe da sciocchi applicare un metro univoco e leggere l'essere umano come un'equazione matematica:

«La trattazione sarà adeguata, se avrà tutta la chiarezza compatibile con la materia che ne è l'oggetto: non bisogna infatti ricercare la medesima precisione in tutte le opere di pensiero... Bisogna contentarsi, quando si parla di tali argomenti con tali premesse, di mostrare la verità in maniera grossolana e approssimativa (*παχυλῶς καὶ τύπω*)... Allo stesso modo, quindi, è necessario che sia accolto ciascuno dei concetti qui espressi: è proprio dell'uomo colto (*pepaideumšnou*), infatti, richiedere in ciascun campo tanta precisione quanta ne permette la natura dell'oggetto, giacché è manifesto che sarebbe pressappoco la stessa cosa accettare che un matematico faccia dei ragionamenti solo probabili e richiedere dimostrazioni da un oratore» (*Etica Nicomachea* I, 3, 1094 b 11-27).

Allora, se, come si ricorda,

«nel campo delle azioni e di ciò che è utile non c'è nulla di stabile, come pure nel campo della salute» (*Etica Nicomachea* II, 2, 1103 b 34-1104 a 5),

è necessario affidarsi ad un metro duttile, in grado cogliere e rispettare le diversissime curvature del reale.

Questa è la condizione umana; queste le ragioni di una costitutiva imprecisione che, però, costituisce anche una straordinaria ricchezza.

Allora si può dire che, anche a livello metodologico, Aristotele fornisce indicazioni di grande ricchezza e attualità. Come è stato ricordato, infatti: «sotto il profilo epistemologico, questa impostazione è feconda perché permette di declinare il sapere in una varietà di modi, rispondenti sia ai diversi livelli di conoscenza... sia ai differenti gradi di certezza»<sup>52</sup>.

Ci troviamo dunque di fronte a una *interpretazione pluralistica* della realtà, che ha, come si è cercato di mostrare, importantissime ricadute

---

<sup>52</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 40.

sul piano contenutistico. Il tutto, ancora una volta, sotto l'egida di un principio epistemologico che fa dell'attenzione alle differenze, del rispetto e della valorizzazione dei molti modi di essere e di dire il reale il suo motto: *pollachos einai* e, dunque, *pollachos legein*: *l'essere si dice e, dunque, si deve dire in molti modi*.

#### **IV. Riflessioni conclusive**

Alla fine di questo percorso mi pare che si possa concludere che la riflessione aristotelica dell'educazione non ha perso nulla della sua rilevanza, offrendosi, in quanto «sapere concreto e plurale»<sup>53</sup>, come terreno fertile di confronto e di dialogo anche a distanza di millenni, fornendo numerosi spunti per rispondere anche alle sfide educative del presente.

Il modello epistemologico fondamentale è quello del *pollachos legomenon*, paradigma che permette di raccogliere le molteplici articolazioni del reale in una concezione *unitaria ma non univoca*, ovvero capace di raccordare unità e molteplicità. Ci troviamo, insomma, di fronte a un modello epistemologico che si configura come un «approccio articolato che tiene conto delle differenze come connotato fondamentale della realtà senza con ciò rinunciare alla composizione guidata dal *logos*»<sup>54</sup>.

E proprio in questo modello risiedono le ragioni dell'attualità del pensiero aristotelico. Come è stato ricordato, infatti: «la concezione aristotelica ha un profilo peculiare che le permette di essere avvalorata nel contesto pluralista e complesso in cui ci troviamo oggi; in forza della sua concretezza, il modello di razionalità fatto proprio da Aristotele è adatto a sondare criticamente l'ambito pratico, focalizzando con finezza ed efficacia l'agire umano anche dalla prospettiva pedagogica oltre che da quella etica»<sup>55</sup>.

Siamo dunque in presenza di un Filosofo che, partendo dal princi-

---

<sup>53</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 38.

<sup>54</sup> Mari, *Pedagogia*, pp. 66-67.

<sup>55</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 167.

pio che «solo la polivocità dell'essere come polisemia del logos rende pensabile il mondo»<sup>56</sup>, ha fatto del modello del “regolo di piombo” (ovvero del metro flessibile usato per misurare la colonna e in grado di adattarsi alla sua struttura, secondo l'immagine già ricordata) il suo modello metodologico e il suo “imperativo epistemologico”, e che noi dobbiamo accettare, se vogliamo davvero cogliere e rispettare- senza ridurre- la ricchezza irriducibile dei suoi testi e la complessità della sua riflessione, ovvero di quella «tipologia satura di vita, la quale tiene conto di ogni manifestazione della vita morale in tutte le possibili situazioni pratiche, non escluse quelle economiche, sociali, corporative, giuridiche, commerciali»<sup>57</sup>. E un regolo di piombo va preso esattamente per quello che è: un modo per *misurare il meglio possibile* la realtà che si ha di fronte, per attingerla con più precisione, e *non per evitare di misurarla*; un invito ad essere vicini e aderenti, per quanto è possibile, ai fatti<sup>58</sup>, all'oggetto, guardandolo da vicino e da più punti di vista, evitando, nel contempo, il rigore e la precisione assoluti (non solo impossibili ma anche controproducenti), e l'arbitro o il relativismo.

Più in particolare, la molteplicità di scenari sulla *paideia* costruiti da Aristotele, che, per semplificare, potremmo chiamare a) *educazione dell'individuo in crescita (primo scenario educativo)* e b) *educazione dell'individuo pienamente formato (secondo scenario educativo)*, scenari qui attraversati nelle loro articolazioni e ricadute, ha permesso di illuminare alcune nozioni cruciali.

---

<sup>56</sup> C. Vigna, *Invito al pensiero di Aristotele*, Mursia, Milano 1992, p. 231.

<sup>57</sup> W. Jaeger, *Aristoteles: Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, Berlin 1923; Weidmann, Berlin 1978<sup>4</sup>; trad. it. G. Calogero, *Aristotele. Prime linee di una storia della sua evoluzione spirituale*, La Nuova Italia, Firenze 1935, più volte riedito; nuova edizione con introduzione di E. Berti, Sansoni, Firenze 2004, p. 540.

<sup>58</sup> «Nessun altro pensatore greco si attiene ai fatti come Aristotele» (I. Düring, *Aristoteles, Darstellung und Interpretation seines Denkens*, Heidelberg 1966; trad. it. P. Donini, *Aristotele*, edizione italiana aggiornata, Mursia, Milano 1976, p. 584-585).

1) In primo luogo quella di *stato abituale* e, più nello specifico, di *virtù*, intesa, da un lato,

a) come *punto di arrivo* della prima fase del percorso educativo. A questo livello, infatti, l'educazione ha principalmente lo scopo di insegnare a rapportarsi adeguatamente alle passioni, fornendo corretti stati abituali, a gestire correttamente l'ampia e variegata sfera emozionale tramite un adeguato e costante *emotional training*. In *Etica Nicomachea* X, 9, 1179 a 34-1180 a 1 si legge, emblematicamente, che: «le leggi devono fissare l'educazione e le attività dei giovani; infatti, diventando abituali, non risulteranno dolorose». Contribuire a radicare la virtù significa, in questo senso, rendere possibile l'acquisizione di una corretta “apertura mentale”, di un corretto *sguardo sul mondo*. Infatti, secondo lo Stagirita, solo chi è virtuoso vede bene, mentre chi è vizioso vede male a causa di una prolungata visione sbagliata, che impedisce la consapevolezza stessa dell'errore. Si tratta di una questione di estremo interesse e di enorme rilevanza, sul piano etico, antropologico e anche giuridico, a cui, ancora una volta, posso solo accennare. Secondo Aristotele, infatti, il vizioso ignora di sbagliare (come apprendiamo, ad esempio, da *Etica Nicomachea* III, 1, 1110 b 28-29), anche se tale forma di ignoranza non costituisce un elemento di deresponsabilizzazione dell'atto, ma, al contrario, rende tale atto doppiamente biasimevole<sup>59</sup>;

b) ma la virtù rappresenta anche, da un altro punto di vista, il *punto di partenza* del processo di educazione autonomo e della riflessione etica *stricto sensu*. Infatti i piaceri e, più in generale, le passioni, in quanto tali, sono “neutri” e non sono passibili di giudizio morale. Infatti, come si è visto, è solo a livello della *gestione delle passioni* in modo giusto (virtù) o sbagliato (vizi), che entrano in gioco le categorie di bene e male, giusto o sbagliato.

2) Un'altra nozione cruciale, per molti versi intrecciata alla prece-

---

<sup>59</sup> Cfr., ad esempio, quanto si dice in *Etica Nicomachea* III, 5, 1113 b 30- 1114 a 21.

dente, è quella di *forma di vita* o *bios*, da intendere, da un lato a) come orizzonte intrascendibile di ogni possibile prassi educativa esterna, e, dall'altro, b) come perimetro invalicabile del dispiegamento del processo di formazione autonomo. Non a caso, come si ricorda in *Etica Nicomachea* VIII, 12, 1162 a 13-14, il primo *bios* si forma all'interno della famiglia, dove i figli

«hanno gli stessi costumi, sono stati tirati su ed educati in modo simile (παιδευθέντες ὁμοίως) in quanto derivano dagli stessi genitori».

3) In terzo luogo si è illuminata la nozione di *attività* (*energeia*), cruciale sia

a) livello dell'*educazione dell'individuo in crescita*, la cui formazione deve passare necessariamente, come si è visto più volte, attraverso l'esercizio e la ripetizione di atti;

b) sia a livello dell'*educazione dell'individuo pienamente formato*, rispetto a cui la figura dell'*energeia* si è rivelata particolarmente feconda per comprendere la struttura teorica che sorregge e dinamizza, dall'interno, il percorso di *educazione permanente*. Infatti, «se da un lato, attraverso uno sguardo dall'interno mirante a descriverne il funzionamento, la vita felice si configura come *energeia*, come operare incessante e inesauribile della vita su se stessa, d'altro canto, osservata nella sua manifestazione esteriore, la felicità si esplica come *ergon*, come opera»<sup>60</sup>.

E forse a questo punto si capisce meglio quello che si ricordava proprio all'inizio di questa nostra riflessione a proposito del duplice versante che il termine *paideia* possiede nella lingua greca (dato che esso significa, come si è visto, sia *formazione* sia *cultura*). Aristotele, infatti, non solo fa suo questo duplice versante, ma lo porta alla sua piena espressione, fornendogli anche un solido fondamento concettuale. L'individuo formato, infatti, cioè l'essere umano educato, è «colui che diventa se stesso attraverso la

---

<sup>60</sup> A. Fermani, *Vita felice umana. In dialogo con Platone e Aristotele*, Eum, Macerata 2006, p. 336.

fruizione e la produzione della cultura, intesa anzitutto come sapere non strumentale ma espressivo, quello che i latini – i quali traducono *paideia* con *humanitas*, associano alla *coltura animi*»<sup>61</sup>.

L'educazione, infatti, non costituisce secondo lo Stagirita solo un modellamento estrinseco, cioè una forma che si applica dall'esterno, ma rappresenta anche (e soprattutto) una «metamorfose interna»<sup>62</sup>, una *conversione*, per riprendere a prestito l'immagine platonica, o un ritrovare, ad un livello più alto, la propria natura, un esplicitare, un tirar fuori le proprie risorse. Questa movenza viene, tra l'altro, magnificamente espressa dallo stesso verbo latino *educare*, da *e-ducere*, che significa appunto: *tirar fuori*. Non a caso c'è chi, come ad esempio fa il pedagogista italiano Agazzi<sup>63</sup>, non ama parlare di “formazione” perché questo termine implicherebbe l'imposizione di una forma dall'esterno. A mio avviso, però, il termine formazione può essere accettato, se lo intendiamo nel senso della forma che la nostra vita prende mediante il processo educativo, se lo interpretiamo come quella conformazione che si costruisce *nella vita e mediante la vita*, che Aristotele, come abbiamo visto, esprime con il termine *bios*.

Una formazione di sé che, dunque, è una edificazione, una costruzione, come ad esempio il termine tedesco *Bildung* esprime alla perfezione. Il termine *Bildung*, infatti, che significa “formazione”, “educazione”, “cultura”, ma anche “sviluppo” ed “evoluzione”, deriva non a caso da verbo *bilden*, che, oltre al significato di “educare”, ha anche quello di “costruire”.

4) In quarto luogo si è puntata l'attenzione sulle nozioni di pienezza, di felicità e di *fioritura complessiva del sé*, sempre all'insegna del rispetto e nella valorizzazione delle naturali differenze individuali. Ma si deve anche aggiungere che quella “fioritura” (quello *human flourishing*, per

---

<sup>61</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 127.

<sup>62</sup> Mari, *Pedagogia*, p. 150.

<sup>63</sup> A. Agazzi, *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante*, La Scuola, Brescia 1963, p. 31.

usare una bella espressione di Cooper poi ripresa dalla Nussbaum), quella piena esplicazione delle proprie possibilità e dei propri talenti individuali che è la felicità, è qualcosa che non si consegue nell'immediatezza, ma che, come ogni strategia, è continuamente aperta al rischio, costantemente esposta agli imprevisti e ad una infinita gamma di variabili.

Da questo impianto, insieme ricchissimo, plurale e unitario, deriva un concetto di *paideia* profondamente attento «alla formazione armonica dell'intera *personalità umana* allo scopo di renderla *libera e felice*»<sup>64</sup>. Perché se è vero, come è stato detto, che «nel nome della felicità viene nominato quel fine che è la natura stessa»<sup>65</sup>, è anche vero che in quella “seconda natura” che è la virtù che risiede l'imprescindibile punto di partenza per l'edificazione di ogni concreta prassi di felicità e per quel lavoro lungo tutta la vita, *della cui riuscita ne va della riuscita della vita stessa*, che è l'educazione.

In questo senso non si può non concludere, con Aristotele, che

«Non è una differenza da poco il fatto che subito fin dalla nascita veniamo abituati in un modo piuttosto che in un altro ma, al contrario, è importantissimo o, meglio, è tutto»<sup>66</sup>.

Data de registro: 16/03/2017

Data de aceite: 19/04/2017

---

<sup>64</sup> P. Braido, *Aristotele*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1977, vol. I, p. 217.

<sup>65</sup> J. Ritter, *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*, Surkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1969; trad. it. R. Garaventa e G. Cunico, *Metafisica e politica*, Marietti, Casale Monferrato 1983, p. 60.

<sup>66</sup> *Etica Nicomachea* II, 1, 1103 b 23-25.

## Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação

*Sandra Mara Corazza\**

**Resumo:** Ensaio que intervém tanto no teórico como no prático de um fora do pensamento da pesquisa em educação. Mediante a estratégia metodológica do desvio, de uma pedagogia de formação da incerteza e de empréstimos da filosofia da diferença, da epistemologia científica e das teorias da tradução transcriadora, sugere duas proposições: 1) podemos limitar a direção do trabalho educacional de ensinar, escrever, orientar, pesquisar, a ocupar Espaços, fazer Imagens e nos confrontar com Signos, expressos na unidade EIS; 2) EIS que não remetem ao que é representado, mas àquilo que nos põe diante da presença de quatro conceitos: Autor, Infantil, Currículo e Educador, expressos pela unidade AICE. Mediante uma posição combinatória e correlacional do bloco EIS AICE, fala o tempo todo de texto; isto é, de um discurso que não se deixa compreender na economia uniforme de nenhuma verdade estatal do pensamento.

**Palavras-chave:** Filosofia. Educação. Diferença.

### **An essay about EIS AICE: proposition and strategy to research in education**

**Abstract:** This essay intervenes in both the theoretical and the practical from outside the thought of research in education. By means of the methodological strategy of deviation, an uncertainty education pedagogy and borrowings from the philosophy of difference, the scientific epistemology and theories of transcreative translation, suggests two propositions: 1) we can limit the direction of the educational work of teaching, writing, advising, researching, to occupy Spaces, make Images and have us to confront Signs, as expressed in the SIS unit; 2) SIS do not lead to what is represented, but to what puts us in the presence of four concepts: Author, Children, Curriculum and Educator, as expressed by the ACCE unit. Through a

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS. *E-mail:* sandracorazza@terra.com.br

combinatory and correlational positioning of the SIS AICE block, is all about text, i.e. it addresses a discourse that cannot be understood from the uniform economy of any state truth of thought.

**Keywords:** Philosophy. Education. Difference.

### **Ensayo sobre EIS AICE: proposición y estrategia para investigar en educación**

**Resumen:** Ensayo que interviene tanto en lo teórico como en lo práctico de un afuera del pensamiento de la investigación en educación. Mediante la estrategia metodológica del desvío, da pedagogía de formación de la incertidumbre y de préstamos de la filosofía de la diferencia, de la epistemología científica y de la traducción transcreadora, sugiere dos proposiciones: 1) podemos limitar la dirección del trabajo educacional de enseñar, escribir, orientar, investigar, a ocupar Espacios, hacer Imágenes y confrontarnos con Signos, expresados en la unidad EIS; 2) EIS que no remiten a lo que es representado, pero a aquello que nos pone delante de la presencia de cuatro conceptos: Autor, Infantil, Currículo y Educador, expresados por la unidad AICE. Mediante una posición combinatoria y correlacional del bloque, habla todo el tiempo de texto; es decir, de un discurso que no se deja comprender en la economía uniforme de ninguna verdad estatal del pensamiento.

**Palabras clave:** Filosofía. Educación. Diferencia.

“Escrever um panfleto sobre uma coisa que não existe realmente é uma proeza extraordinária e maravilhosa” (Eisenstein, 1977, p. 165).

### **I – Função**

O título e a epígrafe falam por si sós. Mas, antes de encetar a leitura, remetemos este ensaio a sua função científica e filosófica de texto teórico, cujo endereço universitário (*universitas* da comunicação), aliado à qualificação literária dos leitores, será necessário produzir ou autenticar,

como uma *universitas litterarum*, por meio da qual se comunica certo saber, elementos ou funções das próprias letras, além de um princípio de prazer do pensamento. Desejamos que este texto seja anti-sistemático, isto é, que funcione com a forma ensaística de um discurso, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que a filosofia da identidade: mais aberto, conforme Adorno (2003, p. 37), “na medida em que, por sua disposição, ele nega qualquer sistemática, satisfazendo a si mesmo quanto mais rigorosamente sustenta esta negação”; e “também mais fechado, porque trabalha enfaticamente na forma da exposição”, desde que “a consciência da não-identidade entre o modo de exposição e a coisa impõe à exposição um esforço sem limites”.

Por meio de uma exposição assustadoramente próxima, tanto da teoria quanto da arte, o ensaio diz respeito à posição combinatória de EIS (Espaços, Imagens, Signos) e AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador), procedendo de uma exigência imperiosa do discurso educacional, nunca livre de dúvidas, com a *arché* e o *telos* de uma lógica correlacional. Assim, o discurso de EIS AICE é, desde o início, instituído de acordo com o regime de uma articulação do teórico em cima do prático e com o movimento de empréstimos, que apela à lógica combinatória, para produzir um discurso epistemológico de cientificidade mediana – pois o ensaio, que o constitui, “não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos” (ADORNO, 2003, p. 17).

Embora reste não afivelar a sua função de formação a algumas atitudes clássicas (tanto em filosofia, em ciência, como em educação), mas dar este ensaio a ler, reportando, sem cessar, as condições de leitura, enquanto um discurso, considerado na ordem do saber da ciência, como verídico, embora sem ser pronto ou acabado. Procurando não desviar os leitores do transbordamento, no próprio texto, esperamos que as suas leituras se transportem para fora de si mesmas e para fora da ordem, às quais costumam submeterem-se os comentários científicos, filosóficos

ou educacionais, com tudo que acarreta de redutor ou de extenuante. No entanto, não nos recusamos a indicar, como parece devido, algumas razões para escrever este ensaio; mesmo que devamos fingir que estamos antecipando efeitos, dos quais só as leituras por vir darão conta ou realizarão a volta.

De saída, despojamos o ensaio da função ortopédica, na pesquisa em educação, buscando, por seu intermédio, realizar uma reconstrução teórica e prática, ao menos no que tange ao método de proposição e de estratégias para pesquisar EIS AICE. O que for aqui avançado expressa o conjunto dessas operações, promovendo uma passagem explícita do discurso educacional pelo científico e filosófico. A nossa escritura não será guiada por qualquer verdade hierárquica de pesquisa; e, menos ainda, fará apelo a algum domínio próprio à teoria educacional ou à sua prática, povoado por dados primordiais, universais ou intocáveis. Não obstante, trataremos de examinar as proposições que o ensaio produz sobre EIS AICE, a fim de indagar com quais estratégias de decifração e práticas de tomada a sua intervenção pode conduzir os leitores, em direção a um campo de forças legível, ou, antes, visível como tal. Isso porque os conceitos, com os quais opera,

não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredito já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão-de-guarda contra o espírito (ADORNO, 2003, p. 17).

Fica, ainda, disposta, no interior do ensaio, a questão do seu afastamento de procedimentos meramente arbitrários, que virá, a seu tempo, ensejar as conclusões presumidas e possíveis. De nossa parte, há um desejo de deslocar ou de adiantar-se a uma teoria *eisaiceana* (escrevamos assim), em nome da necessidade de fazer o texto passar para outro registro de produção da pesquisa, no qual indagamos: o que pode o seu empre-

endimento, que se dá menos na subordinação ao teórico ou ao prático, do que em uma intervenção, tanto nesse teórico como nesse prático, a partir de um fora do pensamento, que o ensaio mesmo quer interpelar, no que tange à própria teoria e prática da educação, arrazoando sobre elas?

Logo, o ensaio intervém diretamente sobre EIS AICE, como se este fosse um bloco único, composto por duas unidades determinadas de composição, que reuniriam, em sua enunciação, a cada vez, todo o investimento de um trabalho textual e procrastinariam, no mesmo gesto, a totalização dos seus enunciados. Parece-nos, entretanto, mais proveitoso envidar esforços no rumo de uma dedicação à leitura do texto. O que equivale a dizer aos leitores que mais vale ler o ensaio como um local singular de concentração e instância de repetição de todos os textos que engendraram os elementos dos quais EIS AICE é formado. Mais vale uma leitura decifradora do pensamento eisaiceano que, fundado sobre um modo que pretendemos provisório, chega ao teórico e ao prático da pesquisa em educação, isto é: dá-se a ler, entre a escuta de todos os discursos, dispostos aí, para serem compreendidos ou acreditados. Dito isso, agora, é possível (re)começar a escrever e a ler EIS AICE.

## II – Proposição

É duplo o princípio dessa (re)leitura e (re)escritura. Ambas as ações podem ter o seu giro complicado, na proporção do jogo da repetição e da articulação do próprio bloco EIS AICE, em seu regime misto de *universitas* e de ciência. Através do processo metodológico e de conceitualização, sugerimos, no mínimo, duas proposições dominantes que se desviam dos discursos de origem ou os desarranjam, quais sejam: primeiramente, podemos limitar a direção do trabalho educacional de ensinar, escrever, orientar, pesquisar, a ocupar Espaços, fazer Imagens e nos confrontar com Signos, expressos na unidade EIS; em segundo lugar, pensamos que esses Espaços, Imagens e Signos não remetem ao que é representado, nem ao sensacional, mas

àquilo que nos põe diante da presença intensa, material e generativa de quatro conceitos, a saber: Autor, Infantil, Currículo e Educador, expressos na unidade AICE.

No sentido menos determinável do bloco eisaiceano, propomos um desvio, como uma meia-ausência que se anuncia, para ser descrita entre as frases do ensaio. Desvio que, para começar, trata os elementos que povoam e ocupam EIS AICE como Figuras, no sentido usado por Barthes (1989, p. 1-3), qual seja: ginástico ou coreográfico, enquanto gestos dos corpos captados na ação e não contemplados no repouso. Figuras que, por conseguinte, expressam e repercutem sofrimentos, angústias, força e humor; pura simplicidade e posturas naturais; violência das posturas e a sensação de experimentar coisas da natureza e seres literários; estilos e conjuntos de linhas e cores; formas de se envolver, desenrolar ou quebrar linhas em frases ou em telas; ou seja, que repertoriavam excessos e sobriedades do próprio bloco. Já, quando identificamos diretamente cada Figura, corremos, no mínimo, dois grandes perigos: como descrevê-la, em sua existência prática, sem cair na indeterminação metafórica, na efusão sentimental ou na metafísica aplicada? O outro perigo é como da Figura obter efeitos, usando o acervo crítico da educação e o calor da escritura, para comunicar alguma coisa ao pensamento da pesquisa, sem cair, não na singularidade, mas numa frívola ou inútil generalidade?

Como este ensaio se coloca de modo antagônico aos discursos isolados de EIS e de AICE – dentre os quais: Adó (2013); Aquino (2007); Ariès (1986); Bachelard (2008); Barthes (1988); Corazza (2013); Deleuze (2003; 2005); Foucault (2001); Heuser, (2010); Nietzsche (2003); Tadeu (2003) – mesmo que provemos ser necessário, aqui ou acolá, complicar as sete (7) Figuras, que ali assumem e atuam; elas, digamos de uma vez, apresentam-se sempre inacabadas, formadas por textos abertos e por discursos perpetuamente suspensos de iniciação, incitação ou exortação educacionais, próprios para estimular o pensar do ensaio ou para intrigá-lo; mas jamais para tamponar um saber da verdade nem sobre EIS nem

sobre AICE, porque os seus esforços “espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (ADORNO, 2003, p. 16).

Ao enfrentar esses perigos da materialidade das línguas, o discurso ensaístico faz piruetas mentais com EIS AICE, como se nunca mais pudesse ver nenhuma Figura, de modo apartado; pois, desde que cada uma delas, separadamente, talvez correspondesse a um objeto, ser ou fato, a sua combinação passa, definitivamente, a corresponder a um conceito. O ato realizado, aqui, é obter consequências, conclusões, sugestões, especulações; ou, no mínimo, se nada de melhor se oferecer, fazer simples conjecturas, que resultam em um acionamento da pesquisa para pensar EIS AICE. Para isso, dispomos não da necessidade de destruir Espaços, Imagens, Signos, Autor, Infantil, Currículo ou Educador, mas de passar por este momento presente, permitindo-nos olhar apenas o borrão da floresta, no qual nada se enxerga de cada árvore, num desfalecimento das coordenadas visuais, sonoras, linguísticas e cognitivas ordinárias. Cada uma das duas unidades e o bloco único podem, assim, emergir dessas catástrofes figurais; porém, são estas que nos levam a prosseguir com a sua própria presença no discurso produzido. Isso tudo é absolutamente dramático, de maneira que, numa escritura e leitura (*escrileitura*, digamos assim) dessa espécie, EIS AICE ganha em consistência e derruba qualquer fragmentação ou facilidade de figuração. Desse ponto de vista, acreditamos que escrever e ler sobre o bloco em tela pode tornar-se algo proustiano ou, mesmo, cósmico.

### III – Estratégia

Seja-nos permitido, no momento, chamar a atenção dos leitores para, por meio de experiências que nos são próprias, extrair consequências estratégicas (metodológicas) do estatuto de EIS AICE, no presente ensaio, em relação com o pensamento da pesquisa em educação. Para tanto, adotamos uma multiplicidade de usos possíveis da estratégia

textual, que favoreçam a objetivação do conteúdo eisaiceano: estratégia feita por um tipo de sujeito plural, combinatório, não presente a si (em consciência), nem em um lugar determinado (reduzido a um cálculo aleatório), que busca operar um método de configuração. Método utópico, no sentido adorniano, equivalente a uma teoria dos jogos, que é constituído por empréstimos e que resulta em uma trópica, montada ou fabricada, a partir da filosofia da diferença, da literatura educacional, da linguística jakobsoniana, da psicanálise lacaniana, da filosofia da literatura bachelardiana, da poética pós-modernista, das teorias da tradução transcriadora, dentre outras.

Tirando proveito de ambas as unidades que compõem o bloco, talvez seja possível fazer essas palavras-montagem (EIS e AICE) designarem, no mínimo, dois operadores da pesquisa em educação, que não sejam sem pertinências entre si. Antes de tudo, a estratégia textual supõe que existe um modo de composição daquilo que se pode chamar campo de forças eisaiceano. Nessa direção, estratégia é entendida como técnica, ou, melhor, como artefato que apresenta a sua própria lei de composição como lei de uma arquitetura. Temos, em decorrência, uma construção, feita por posição de elementos ou Figuras, no caso: Espaço, Imagem, Signo, Autor, Infantil, Currículo, Educador. Mesmo que esses elementos não sejam produzidos, em sua totalidade, pela escritura, que os está construindo, ao menos exibem, como sua lei provisória, as faces duplas, visíveis e dizíveis, com que foram tomados emprestados de outros sistemas (filosóficos, linguísticos, poéticos, científicos, etc.), em relação aos quais são, aqui, relidos e reescritos.

Supomos, por conseguinte, que a arquitetura textual de EIS AICE não seja mais do que um puro ideal do teórico, ao qual o ensaio não se pretende equiparar; pois, diante desse ideal, não é em referência a ele que vai se definindo o discurso eisaiceano; o qual, aliás, não se coloca como tendo que ser definido, nem mesmo comprovado empiricamente; mas, sim, como dependendo de outro tipo de ideia, que seria mais da ordem da combinação do que totalizado por seus elementos constitutivos:

A totalidade não deve ser hipostasiada como algo primordial, mas tampouco se deve hipostasiar os produtos da análise, os elementos. Diante de ambos, o ensaio se orienta pela ideia de uma ação recíproca, que a rigor não tolera nem a questão dos elementos nem a dos elementares (ADORNO, 2003, p. 32).

Ocorre que a estratégia metodológica do ensaio acaba por recobrir a combinação em pauta, ao designar, essencialmente, duas direções: de um lado, um conjunto de procedimentos de desvios dos elementos; e, de outro, a conservação plural de domínios ou regiões, a partir dos quais são efetivados aqueles desvios. Seria, talvez, possível definir essa metodologia como desvio mesmo, através da distinção com aquela que a epistemologia contemporânea (BACHELARD, 1984) designa como importação de conceitos, qual seja: estratégia que extrai uma unidade ou um bloco conceitual para, de maneira regrada, fazê-los entrar em um novo jogo sistemático; já a estratégia do desvio extrai conceitos, sem nem mesmo trabalhá-los, só para fazê-los servir a outros fins. Por natureza, encontramos, aqui, um desvio, cuja impureza é de tal porte, que se atribui, até mesmo, a propriedade de mimetizar ou de desviar a própria importação conceitual.

Dedicado menos a uma pluralidade de sentidos do que a certos usos possíveis dele próprio, para que o seu texto possa, também, ficar relativamente disperso ou desviante, o ensaio comanda mais uma volta da sua escriteitura; o que equivale a dizer que, se a importação dos elementos figurais, integrantes das unidades e do bloco, procede como uma passagem, que age de denotação em denotação, os desvios estratégicos são sempre capazes de denotar a sua própria passagem, levando os elementos a agirem, por meio de deslizamentos conotativos. Não sendo sem consequências, tal ato textual permite explicar porque, ao desviar as partes, as regiões de empréstimo não desaparecem do novo campo e nem são, por este, subsumidas. Por isso, o bloco EIS AICE não se apresenta como constituindo uma nova região teórica; mas se instala, desde sempre, em um espaço intermediário, feito pela intersecção de regiões e por sua circulação permanente no novo campo de forças. Desse modo, os elementos desviados conservam

a carga das suas referências plurais; a par de transportarem, também, para o conjunto, a ideia de uma operação interessada, completa em si mesma.

E não vemos bem em nome do quê seria necessário não levar tudo isso em conta. Tal estratégia de escriteira busca, além de evitar o simples comentário de cada um dos elementos constituintes, jogar com os giros de todos os textos que originaram EIS AICE, revitalizando-os. Por isso, reconstrói e transcreve o bloco eisaiceano, num discurso decididamente manifesto, a ser, por sua vez, destruído. A estratégia prima, dessa maneira, por trabalhar os resultados dos comentários, de modo a exceder-lhes (em todos os sentidos) o estatuto do bloco que a (re)escriteira do ensaio arrisca. O que realmente interessa a este ensaio e à pleora de pesquisas que o embasam é arrancar os elementos, que constituem as unidades e o bloco, de toda individuação, que poderia, prática e teoricamente, comprometê-los, enfraquecê-los, embotá-los ou privá-los do seu poder cortante de conjunto, para ativar o pensar no próprio pensamento da pesquisa em educação. Ou seja, antes de tudo, interessa-lhe a função política de realizar um combate incessante e sistemático contra as formas que cada Figura eisaiceana veio adquirindo, ao longo da história do senso comum, do bom senso e do consenso educacionais.

#### **IV – Formação**

Dessa estratégia textual, derivam efeitos de formação dos pesquisadores, os quais impõem certo recurso à eficácia persuasiva própria à escriteira do ensaio. Em realidade, são esses efeitos que animam e governam o ensaio e lhe fornecem argumentos para realizar algumas voltas e rupturas, que interferem no fio demonstrativo do seu discurso. Mesmo que arranque o bloco de uma ortopedia consensual, o ensaio se autodescreve como antiortopédico e contrapedagógico; condição que, inclusive, está relacionada, até mesmo em sua vontade crítica, com a intenção mais fundamental de toda educação. Portanto, mesmo quando dá a fantasmática impressão de ausente, a formação encontra nele uma espécie de pré-texto pedagógico, que não para de trabalhar o texto propria-

mente dito, realizando escansões obstinadas em sua linha argumentativa.

Tirando proveito da condição que o ensaio não está reservado a pensar somente nesses termos, acreditamos que a formação em pesquisa educacional, acerca de EIS AICE, constitui um valioso forro teórico do pensamento da diferença, que se amarra em uma formação para a crítica, contrária à estagnação do pensamento. Talvez, em função disso, possamos, sem exageros, apresentar o que dele resultar como um desfiladeiro paidéico, que seria inevitável, derivado da sua eschileitura. O importante é que o motivo dessa formação apresente a estratégia desviante como um modelo especular, do qual o campo eisaiceano carrega, como retorno, a teoria possível do abismamento. Mais do que um modelo, aquilo que é transmitido por este ensaio, àqueles que o leem, pode ser chamado de um estilo de formação. Estilo que existe em função de um circuito, qual seja: quando o texto fala, é EIS AICE que fala; e fala sobre ele mesmo. Mesmo rápida e esquematicamente, este é apenas um dos percursos possíveis, para a eschileitura eisaiceana e suas imprescindíveis incursões, tanto fora dos textos de partida como os de chegada.

Parece que já dissemos o bastante para levar a pensar que não é aconselhável, agora, nos desprender de tal estilo formativo; e que, consequentemente, seremos obrigados a conduzir, em decorrência, nossa eschileitura, de acordo com as exigências ou os requisitos desse mesmo estilo. Esta é a razão pela qual não tratamos de criticar Espaços, Imagens, nem Signos, que sejam referidos a Autores, Infantis, Currículos ou Educadores; isto é, não tratamos de exercer sobre esses discursos, isoladamente, nenhuma jurisdição sistemática de tipo eisaiceano, mas escrever ensaisticamente, ou seja:

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2003, p. 35-36).

A estratégia textual ensaística e o estilo de formação nos permitem abordar, sobre um ou outro ponto, a complexidade problemática das unidades eisaiceanas, em suas intra e interrelações, além das intersemioses do bloco com outros campos de conhecimento. Isso exclui que repreendamos ao ensaio qualquer infidelidade a um rigor epistemológico, em face das liberdades que, porventura, ele tome diante de procedimentos científicos, filosóficos ou artísticos. A escrita obedece a desvios, deslocamentos e entrelinhas, que tecem e seguem o fio discursivo eisaiceano, tão estreitamente quanto possível, junto ao desenho complexo da filosofia diferencial; o que não implica repeti-lo, pura ou simplesmente, mas interrogar, precisamente, a lógica do novo composto, para testar-lhe a eficácia deslocadora e medir-lhe os impulsos, quanto aos excessos ou destemperos, que aí se anunciam, em relação à própria ciência, filosofia e arte.

Talvez seja prudente fazer um ensaio excessivo como este criar a condição textual de um duplo, que sustente a manutenção, até o fim, de uma estratégia sobre a sua própria estratégia desviante; a qual, devido a essas vicissitudes, acaba se transformando em uma estratégia formativa em dobra, que será sempre discursiva e não-discursiva, por pertencer à ordem científica da diferença. Teremos, assim, uma estratégia da estratégia diferencial, cujo apontamento indica a desconstrução de EIS AICE, no sentido que ela, de fato, gravita ao redor do excesso dela mesma e não cessa de desfazer o seu discursivo e não-discursivo, a par do próprio procedimento estratégico.

Entre a estratégia textual e o estilo formativo, e aquilo que o ensaio visa com ambos, a diferença estaria, em suma, ligada aos desvios que, podemos dizer, separam essas duas formas de transbordamento: do transbordamento de EIS, que afeta o discurso de AICE, ou que o faz sofrer; até o transbordamento inarticulado de AICE, acompanhado de uma poderosa irrupção da vontade de verdade de EIS, por demais pressionada a querer dizer-se, para poder ser efetivamente dita. Assim, as escrituras eisaiceanas transbordam, minuciosamente, o leito dos textos, que elas tentam reler e reescrever, e a que recorreriam, como a

tantos indícios seguros de uma via por onde enveredar, resultando em um transvasamento conceitual, analítico e operatório, que vêm agitar e remover o curso eisaiceano.

Neste ponto, estamos entregues a EIS AICE, sempre e outra vez, em sua inarticulação transbordante, perturbada pelo fato de as unidades e do bloco terem ousado reunir sete elementos, integrantes, originalmente, de sistemas distintos e, ao mesmo tempo, emparelhá-los, para formar uma espécie de campo cristalográfico; o qual comunica o edifício argumentativo e o faz operar por abalos e deslocamentos entre Autores, Infantis, Currículos e Educadores; levando o traçado de Espaços, Imagens e Signos a persistir não na reedificação do plano textual, como disposição fundadora ou estrutural, mas na localização dos fios ou das linhas de solicitação, que o afetam. Portanto, as estratégias de desvio do ensaio comandam também a sua economia conceitual, com fragilidades de articulações entre as peças ou partes, convivendo com estranhos paradoxos de circularidades, que se instalam entre elas e com coações a repetir, em cima de EIS e de AICE, as razões de suas repetições; as quais se oferecem, então, para uma operação de decifração.

## **V – Decifração**

De certa forma, nada distinguirá o trabalho que anunciamos até agora, pelo menos a princípio, do trabalho de decifração. Trataremos de decifrar a repetição de EIS AICE, sem excetuar a lentidão das respectivas unidades ou da velocidade do bloco, uma vez que, ao final, o essencial será obtido, isto é, a sua própria constituição. A partir do momento em que inscrevemos as Figuras nas unidades, para compor um bloco, esse fator operatório leva o texto ao desequilíbrio. Não se trata, pois, de nos arriscar a um trabalho textual, que não seja dizente da ficção ou da poesia, nem por artimanhas de fantasias da imaginação, mas é que falamos tanto de EIS AICE, em uma língua filosófico-educacional, que precisamos, agora, decifrar a dinâmica de montagem da sua escrita hieroglífica,

que age como motor, impelindo para a frente a totalidade do bloco. Na perspectiva aberta pelo duplo jogo do título e do subtítulo deste ensaio, encetaremos, para a consistência da exposição e da leitura, o trabalho de reconstituir a lógica microfísica do seu arranjo, propondo tornar visíveis as mediações e os cortes (por vezes, grosseiros) que fizemos, trazendo as articulações de nossas noções experimentais, bebidas nas pesquisas comuns; as quais indicarão, em menor medida, a certeza indubitável acerca do objeto do ensaio e, muito mais, a vida do que aqui estamos a ler e a escrever.

No entanto, fora de qualquer doutrina, realizamos um claro apelo, diante da imagem de EIS AICE, com Bachelard (2008, p. 4): pedimos ao leitor que não a encare “como um objeto, muito menos como um substituto do objeto, mas que capte sua realidade específica”. Ocorre que, na medida em que toda expressão é linguística, partimos de rupturas com o racionalismo e com o realismo (BACHELARD, 1986), requerendo da educação da diferença e da filosofia científica, que EIS AICE seja instituído, com base, não no simples tratamento de um novo objeto empírico e sim na determinação prévia de certo modo de escrever e de ler, sobre os seus pontos cegos; bem como da conceitualidade que lhe corresponde, a partir do que pode construir uma matéria epistemológica, distante de todo simbolismo analógico.

Na realidade textual de um ensaio como este, as operações não são simples, desde que a arte, a ciência e a filosofia da diferença já mostraram que a repetição não consiste na reduplicação do idêntico (DELEUZE, 1988). Ora, o ensaio segue essa lei diferencial, ao repetir aquilo que não para de se repetir, ou seja, a interrogação de sempre, qual seja: o que é pensar? Mesmo que não ambicione qualquer certeza absoluta sobre essa questão, toda generalização que este ensaio, desavisadamente, comporta, desde que se inscreve, como texto, não deve ser acolhida sob as palavras teórico, teoria, teorista. Tratando de pensar e de defender a composição eisaiceana, via argumentos que se apoiam em bases sólidas de uma teorização múltipla, tal como aquela que compõe o campo educacional, a

mais rigorosa prescrição de prudência exige que essas bases não sejam tidas como imutáveis. Por isso, os desequilíbrios introduzidos pela estratégia textual desviante e o seu estilo formativo veem a mutabilidade, tão frequentemente manifesta, como o meio por excelência que permite ao ensaio avançar, no plano experimental, para responder à indagação com EIS AICE – resposta que o percorre inteiro.

Desde que a habilidade de formar a ideia eisaiceana não se forja com truismos ou com a denegação do pensar, o ensaio solicita um automovimento do compósito, que exige certa dose de pensamento ficcional, que seja o mínimo possível axiomático. O pensamento de EIS AICE deriva de uma relação direta ao tempo e ao movimento do compósito, provocando-o como um corpo pensante, em suas capacidades, atitudes e posturas; o que leva o ensaio, por meio da obsessão de tais relações, a celebrar núpcias com o espírito transitório do pensamento educacional, visto que ele:

não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva (...) se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado ao conceito (ADORNO, 2003, p. 25).

Sem surpresas, diante de tais condições de mediação, o andamento do ensaio faz a sua ligação direta com EIS AICE e mostra que há dois modos de conhecê-lo, quais sejam, respectivamente: o que releva do enunciável e o que releva do visível, constituindo, assim, uma falsa forma biforme, já que, para ambas as unidades, ver e falar são irreduzíveis (DELEUZE, 1991). Por isso, os elementos eisaiceanos não podem ser sofismados, nem ter os seus sentidos saturados, formalizados ou ilusionados; e, sim, avançam, desde que nascem daquele compósito que os precede, ao serem reenviados às unidades e, por fim, ao bloco; quedando qualificados sob o desígnio do aberto ou do plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Consequentemente, essas ações não são propostas como solução,

mas indicadas como trocas duplas, que aproximam os elementos, as unidades e o bloco. Assim como, também, não criam ideais, tais como, conceber EIS enquanto relevando do pensamento ou da percepção de AICE, ou vice-versa. O trabalho todo é tomar EIS como não sendo mais de AICE, mas, como sendo o próprio AICE, enquanto o seu apogeu indiscutível, que termina sendo o resultado do agenciamento maquínico de todo ensaio.

Para pensar EIS AICE, portanto, sem servidão a seus elementos e funções originais, precisamos substituir a decodificação pela decifração, reconhecendo e atualizando as estratégias da pesquisa, para não transformá-las em simples pantomimas ou em um mundo de imagens enfatuadas; de maneira que possam interditar os caminhos que acessam diretamente à tolice, pela busca de alguma verdade. Aqui, a tortuosa vereda da pesquisa em educação torna-se uma questão de vidência da especulação ensaística, mais do que resultado da percepção daquele que vê, mesmo que este tenha uma identidade concordante. Estamos indicando que, mais além dos deslocamentos e muito mais do que uma condensação, que possam remeter a qualquer metáfora, EIS AICE é um movimento de escritura, que duplica o trabalho de condensação e deslocamento, para, de acordo com traduções, transposições, deformações e transcriações, tornar possível a figuração de EIS, como um conteúdo da pesquisa em educação, considerando os meios de encenação de AICE, através do método de dramatização (DELEUZE, 1992).

## **VI – Informe**

O campo de forças eisaiceano escuta tanto o historicamente produzido quanto o informe da educação, em alguma medida, fazendo também um apelo homonímico e acenando para a espessura da ciência e a teatralização da filosofia. Em intercorrência, derivamos um processo econômico de notação, seguindo os esquemas de Saussure (1995), para significado e significante (Sgo./Ste.), além da simbolização que lhe é

feita por Barthes (1992). Posição paradoxal, por certo, ao final da qual, teríamos, talvez, uma situação insustentável: como falar em EIS AICE, cujas supressões dos elementos ou generalizações das unidades e do próprio bloco podem destruí-lo? Como nos autorizar a destruir os seus elementos e, mesmo assim, manter um compósito, do qual pretendemos, ainda, vir a extrair toda a potência conceitual?

Isso poderia não funcionar ou, até mesmo, funcionar, tanto no pormenor das ideias, como na estrutura geral do saber educacional, mas não nesta forma presente. Assumimos todo fechamento ou condenação das singularidades, que estejamos encetando, sem, com essa assunção, deixar de pensar a linguagem usada pelo ensaio enquanto doadora de um ser eisaiceano. É tão grande a tentação de clareza, que tratamos de, num enquadramento (composição), produzir duas unidades em bloco, lá, onde nada disso existiria, a não ser como rodeios: unidades sistemáticas de articulação interna daquilo que pode ser cognoscível, desdobrado e torneado, na conjugação e ajuntamento das suas partes.

Acontece que esse jogo não deixa de ter seus ensinamentos. Através dele, propomos traduzir vestígios ou índices em ícones de convencionalização, para fazer aparecer as unidades integrantes de um discurso eisaiceano, que repete o sentido oratório: uma tomada única, uma apreensão direta (senão, simples), imediata e, por isto, sensível. É que a elaboração experimental do ensaio apresenta, na ciência da sua letra, não um puro funcionamento formalizável, nem equações de uma metáfora consonantária ou de uma metonímia alfabética, mas as unidades EIS AICE, talvez, como ideogramas, anteriores às letras (CAMPOS, 1977).

Ideogramas eisaiceanos, como sinais que exprimem ideias ou conceitos, antes do que sons, significantes ou significações; afinal, diz Lacan (1987, p. 510): “estamos na escrita onde mesmo o pretendido ‘ideograma’ é uma letra”. Do mesmo modo como Leminski (2013, p. 142) desconfiava do fato de o haicai não ser escrito, por seu caráter não verbal, também este ensaio duvida, às vezes, que o bloco eisaiceano possa ser, de fato, escrito em palavras; visto que, mais pictográfico do que escrito, seria esse bloco

muito mais “inscrito. Desenhado. Incrustado, como um objeto, em outro sistema de signos. Palavras mais que palavras: gestos, vivências, coisas em si” (LEMISNKI, 2013, p. 142). Tais excentricidades teorizadoras, ao serem refinadas, peneiradas, clarificadas, pouco a pouco, em que pese nossa tendência humana à tagarelice geral, se tudo correr bem, possa talvez levar as duas unidades, desta vez, ideogramatizadas, a trilharem a “majestosa avenida da Consistência”, como gostaria Poe (2009, p. 222).

A questão mais difícil é que, no ensaio, há uma ruptura produzida pela imposição repetitiva de EIS AICE: repetição da repetição, que perfaz o itinerário filosófico, desde que subverter os seus elementos constituintes é tomar as duas unidades e reduzi-las, por extenuação, até sobrar a mais pura posição do bloco proposto. Esta é a razão, pela qual, de um lado, é necessário puxar os ideogramas em direção às estratégias do jogo; ou, mesmo, ainda, a uma combinatória evocada pela excentricidade mesma do bloco. Dentro desse sistema de repetição, o vai-e-vem entre os elementos constituintes de EIS AICE torna-se cada vez mais rápido, como se causado por uma pulsação precipitada entre as bordas de um desvio. Em certo sentido, quase mais nada de novo se produzirá. Mas, este nada de novo contém, de fato, a possibilidade de uma proliferação eisaiceana na pesquisa educacional. Esse outro giro de escreteira, longe de terminar o ensaio, faz com que este prossiga ainda um pouco mais; e nos conduzirá, doravante, a descrever, sumariamente, o processo de composição do que, ainda, pode ser tomado como EIS AICE. Nessa direção, como se verá, tudo volta a ser recolocado em jogo. Pois é inerente à forma do ensaio, afirma Adorno (2003, p. 35), a “sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse, a qualquer momento, ser interrompido”.

## VII – Rébus

Caso operemos de maneira a transformar cada componente em uma figurabilidade ideogramática, fazemos o anúncio de um esquema de representação gráfica, que dá a entender, no ensaio, e a operar, na pesquisa,

com EIS AICE, como uma espécie de escrita ideogramática, feita por meio de caracteres de processamento, que ingressam em um sistema de pictogramas, ou de pinturas de ideias e de conceitos, em relação à natureza exterior. Como expressivos, esses caracteres podem ser, também, considerados símbolos, que entram em uma semiótica eisaiceana; e, enquanto representações de corpos, coisas, objetos ou seres podem entrar, por sua vez, em sistemas físicos, organismos e organizações. Desse ponto de vista é que podemos tomar EIS AICE como um regime ideogrâmico, que constitui uma semiótica; isto é, uma determinada forma de conteúdo e de expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Transformadas as duas unidades do bloco em ideogramas, que remetem um ao outro, enquanto desterritorializados, esses ficam voltados para um mesmo centro de significância, distribuídos em um *continuum* amorfo e dotados de relações diferenciais, que os mantêm próximos e, ao mesmo tempo, distintos e irreduzíveis um ao outro. Ideogramas que constituem limiares, na atmosfera do bloco, e cujo mecanismo secundário está a serviço da significância do acoplamento entre eles, que assegura a expansão dos círculos ou da espiral, em que entram E I S A I C E, para vencer a entropia, que é própria aos sistemas. Com esse tratamento, propomos mais uma trapaça eisaiceana, visto que a sua interpretação “estende-se ao infinito, e nada jamais encontra para interpretar o que já não seja uma interpretação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 65).

Entretanto, algo nos preocupa, insistentemente, por não pretendermos ultrapassar a interpretação de EIS AICE. Acontece que, desse modo, nos encontramos, de cheio, em seu regime inefável, rastreável por zonas talvez mais mudas, ou, mesmo, imperceptíveis, insufladas por devires microfísicos e moleculares, que transpõem os limites dos sistemas significantes. Vê-se logo como o nosso próprio compósito é limitado, fragmentado e contingente; portanto, não ousamos afirmar que criamos o regime eisaiceano; mas que ele aparece, como tal, porque, de maneira relativa, no ensaio, efetua este determinado momento presente na pesquisa, atualizando certas condições históricas da educação. Esse

caso talvez pareça estranho, mas estamos familiarizados com ele, pois o ensaio “não quer procurar o eterno no transitório, nem destilá-lo a partir deste, mas sim eternizar o transitório” (ADORNO, 2003, p. 27).

## VIII – Tradução

Pela via da traduzibilidade ensaística, encontramos a possibilidade de transformar a semiótica abstrata de EIS AICE em outra, menos pura. Justamente, a transformação de uma semiótica em outra é tarefa precípua dos tradutores, sendo evidente, afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 92-93), que é sempre por transformação tradutória que uma nova semiótica é capaz de ser criada: “As traduções podem ser criativas. Formamos novos regimes de signos puros por transformação e tradução. Aí igualmente não se encontrará uma semiologia geral, mas sim uma trans-semiótica”. A tradução-transformação das Figuras de EIS AICE, primeiro, em unidades, depois, em ideogramas, demonstra a ênfase deste ensaio à semiotização e não à significação.

Por meio desse tipo de tradução, que cria ideogramas eisaiceanos, ao recorrer a múltiplas variáveis, não somente exteriores, mas que se encontram implícitas na linguagem da pesquisa educacional, interiores aos enunciados curriculares e didáticos, o ensaio talvez choque as semióticas dominantes, na pesquisa em educação, transformando, em alguma medida, a sua atmosfera. De posse de mapas tradutórios, realiza assim uma pragmática, que busca responder a quando e em que domínio ou regime, as enunciações de Autor, Currículo, Educador, Espaço, Infantil, Imagem, Signo, aparecem, antes de cair na semiose mista de EIS AICE?

Essa pragmática é menos do que a linguagem da pesquisa educacional e mais do que ela; pois, como regime ideogramático, é função de existência da linguagem: aquilo que faz de uma proposição dita ou escrita ou de uma simples palavra um enunciado (FOUCAULT, 1972). Isso porque os ideogramas remetem a pressupostos não explicitáveis, que

mobilizam variáveis pragmáticas, próprias à enunciação; isto é, transformações incorpóreas processadas sobre o regime eisaiceano. Nessa linha, EIS AICE pode ser denominado, também, uma máquina abstrata ou um diagrama, na acepção de Deleuze e Guattari (1995, p. 98): “formas de expressão ou regimes de signos (sistemas semióticos), formas de conteúdo ou regimes de corpos (sistemas físicos)”. Assim, como máquina abstrata, os ideogramas eisaiceanos deixam de se apresentar como linguísticos ou físicos e o fazem diagramaticamente; logo, ignoram toda distinção entre artificial e natural, operam por matéria e não por substância, atuam por funções e não por formas.

Abstrato e real, pura função e matéria, o EIS AICE ideogrâmico se põe antes da história; ou seja, age, a cada vez que, na pesquisa em educação, são constituídos pontos de criação ou de potencialidades. Portanto, carrega a possibilidade de construir outro tipo de realidade, que não representa nenhum real, não possui nomes próprios ou datas, não designa nenhum Espaço, Imagem, Signo, Autor, Educador, Infantil ou Currículo, sejam específicos ou genéricos; mas, tão-somente, conjunções de matérias e funções, por isso, chamados de: Máquina Abstrata Comenius, Dilthey, Freinet, Freire, Freyer, Freud, Fromm, Piaget, Makárenko, Marx, Montessori, Teberosky, etc. Nesses diagramas, há um plano de consistência e, ainda, axiomatização, semiotização, fisicalização, formalização, em programas, que estratificam o Autor, o Infantil, o Currículo, o Educador, o Espaço, a Imagem, o Signo; embora sejam essas máquinas abstratas que trabalhem os estratos, desde que, nestes, estão presentes, envolvidas e engastadas.

Considerando que essa pragmática eisaiceana, com seu método de composição, generativo e transformacional, possibilita ao ensaio estudar as próprias traduções, diante do aspecto pictural de EIS AICE, propomos, ainda, concebê-lo e tratá-lo ao modo de um algoritmo, como EIS/AICE ou, mais abreviadamente, como E/A. Ressalta, evidentemente, aqui, a barra, a qual, diz Lacan (1985, p. 48), no *Seminário 20*, que “é o ponto [...] onde se dá a oportunidade de que se produza o escrito”;

pois, “como tudo que é da escrita, só tem suporte nisto – o escrito, não é algo para ser compreendido”. Desse modo traduzido, epistêmica e metodologicamente, o algoritmo E/A pode derivar numa ciência da letra eisaiceana, ajudando a abalar toda função representativa e a própria relação de significação. E/A encarna, nesta notação, o papel e a função do algoritmo, que subverte e perverte qualquer sistema semiótico, desde que, conforme Nancy e Labarthe (1991, p. 47), o algoritmo é “o signo enquanto não significa [...] é signo (cancelado). Signo sob canceladura de preferência a signo destruído. Não funcionando”. Ou seja, quando a barra corta E e A, a operação de *escrileitura* sofre um tal desfuncionamento, que não podemos mais, doravante, tomar E/A como um elemento do signo; mas, torna-se necessário, sob os antigos nomes, visar um conceito, ao menos, paradoxal, qual seja: aquele de um significante (ainda) sem significação, como afirma Lacan (1987, p. 501), nos *Escritos*: “O algoritmo, na medida em que ele próprio só é pura função do significante, não pode revelar senão uma estrutura de significante a essa transferência”.

Por isso, a notação e a conceitualização algorítmicas de E/A podem fazer alguma diferença, em termos da pesquisa eisaiceana. Quando, neste ponto, a barra atravessa o E e o A, faz saltar o centro, quebra a identidade que possa restar de EIS, de AICE, de seus elementos, e termina por desarranjar o seu funcionamento, evitando a significação de um sistema fechado. A barra é, por isso mesmo, genética, deslizando desvios e, nela própria, radicando o seu valor pontual, capaz de se transformar no embrião do campo de forças, que suporta a divisão ou o buraco nos lugares de origem, e conserva o valor arcaico da sistematicidade, isto é, de origem e de centro. Aqui reside o poder da barra para o algoritmo: não fosse ela, E/A não seria engendrado. De todo modo, esses conjuntos de possíveis, para pensar EIS AICE, podem funcionar, em seus entrecruzamentos, como duplicatas paródicas para expressar a fórmula dos (in)significantes e (in)formes eisaiceanos, integrantes de uma lógica, também ela, puramente diferencial, como se fosse musical.

## IX – Combinação

Até este ponto, dispusemos usos operatórios não referenciais de EIS AICE, compostos por diversas matérias de composição, na dimensão grafemática e no domínio diagramático, constituídos por intensidades não-miméticas e distantes de toda imitação do real, decalque ou cópia servil de algum objeto ou ser exterior. Podemos, ainda, apontar EIS AICE como um compósito textual (um paragrama), formado por grammas fonéticos, sendo três (3) de EIS e quatro (4) de AICE (KRISTEVA, 1974); ou como hipo-ícones (PEIRCE, 2012), dotados de traços indiciais. Basta, de resto, frisar que todos esses usos possíveis constituem modelos dinâmicos, dotados de um forte antinaturalismo (EISENSTEIN, 1977), ao modo de esboços impressionistas concentrados.

Como já depreendemos, em qualquer um dos usos, o resultado dos compósitos não é uma simples soma, mas um produto, isto é, um valor de outro grau. Assim, em associação sugestiva, copulativa ou combinatória, juntamos elementos ou imagens isoladas e essa junção sugere uma nova relação, que não estava anteriormente presente. Pela associação das imagens, fica montado o conceito eisaiceano, que uma simples representação seria incapaz de evocar. Mais do que os sujeitos ou coisas do compósito, são as relações imateriais entre as células E, I, S, A, I, C, E, obtidas pela conexão, que forçam o ensaio a passar de um tipo de notação a outra, sem cessar. O compósito discerne e aglutina as linhas de força de cada natureza elementar e as capta em uma síntese, ao mesmo tempo, harmoniosa e dissonante. Talvez haja, aqui, uma arqui-escritura (DERRIDA, 1967), que não aposta em imagens isoladas, mas no encadeamento relacional e, para a qual, cada grama possui a sua cromosfera, de maneira que as partes se vão envolvendo umas às outras, em seus invólucros luminosos, até se tornarem faixas de luz radiantes ou irradiações de dizibilidades contínuas.

Em sua construção sequencial, na qual os pedaços são dispostos em séries para expor a ideia eisaiceana, o compósito, assim formado,

apoia-se numa contiguidade intencionalmente determinada, constituída pela concordância das letras entre si e harmonizada nesta sequência, e não em outra, de modo que os harmônicos combinatórios ficam regidos, em sua vizinhança e em suas letras de mutação, por uma cadeia fônica composta. (Mesmo que, com AICE, o ensaio enfrente o risco fonético, na língua portuguesa, da proximidade com a pronúncia em inglês da palavra *ice*) Mas necessitamos abandonar o gelo (*ice*) de qualquer argumento eversivo, destinado a exibir a falência de elucubrações silogísticas da lógica ocidental discursiva, para criar um denotativo de designação (mesmo figurativo), tal como: *EIS AICE!*; ou, talvez, algo muito próximo de um poderoso evocativo, como: *EI(S), AICE!* Combinação de afinidades paralelísticas, que vale por seu poder de múltiplos níveis semânticos e potência pensamental, grafados como ficam, nas séries E-I-S A-I-C-E, as quais possibilitam leituras translineares, que carregam a força emblemática de: “Signos-presença e não signos-utensílio, eles chamam a atenção por sua força emblemática e pelo ritmo gestual que comportam” (CAMPOS, 1977, p. 50).

Denotando uma deformação expressiva, visual e fônica, dos seus componentes de iconicidade semiótica, EIS AICE fica harmonicamente disposto e vibra, exercendo e exigindo uma percepção empática do todo, uma *Gestalt* por irradiação e por contágio recíproco das formas (grafemas). O harmônico comporta graus diferentes de convencionalidade e se deixa atualizar, através de mediações degradadas, de maneira a causar, então, um impacto de superfície, com função catártica e desobstrutora do reducionismo perceptivo, funcionando ideograficamente, enquanto pintura de ideia, via um processo relacional e uma metáfora estrutural, feita por linhas, espaços e proporções. A configuração eisaiceana, dessa maneira disposta, adquire um poder de construção, cuja “ação sobre o real não é de índole imitativa mas criativa (seletiva)” (CAMPOS, 1977, p. 59).

Sem dúvida, podemos explorar, nas pesquisas em educação, outras combinações possíveis de planos e de linhas demarcatórias, antes de selecionar aquela fórmula que, por motivos diversos, parece-nos mais

formidavelmente metonimizar a notação eisaiceana, subordinar os caracteres a códigos de ordem grafemática ou dar-lhes uma natureza semiótica. Talvez criemos, dessa maneira, quase-signos, que somente expressam algum processo fundamental acontecendo entre eles, como diz Pignatari (2004, p. 60): “O quase-signo não é uma coisa, é uma relação, um processo”. Por enquanto, parece que os harmônicos eisaiceanos ainda conseguem brilhar coreograficamente, no plano grafemático e fônico, mais do que létrico, como se fossem caracteres chineses, de efeito cinético, partitural e dramático. Gramas escriturais e leiturais, que formam um construto mental, criado por processos de composição: um tipo de ideogramário, para traduzir, talvez, se tudo correr bem, “um brocado de seda” (CAMPOS, 1993, p. 15).

## **X – Desenho**

Este ensaio acaba de movimentar uma lógica outra, distinta da sintética, da educação positivista, do purismo científico, do espírito filosófico dogmático; trata-se, aqui, de uma lógica prático-poética da correlação, tributária da tradição ocidental da ruptura e do efeito harmônico-dissonante de significação, que não pretendeu abusar da linguagem, tampouco trabalhar com abstrações, nem estabelecer classificações, truísmos ou clichês inveterados. Para isso, lutou contra a transformação de EIS AICE em tijolos cimentados uns nos outros e defendeu os sete gramas integrados, numa inter-relação dinâmica e complementar. Claro que, daí, resulta uma característica especial do campo eisaiceano, a saber: ele vem a ser menos uma ciência dos fatos do que uma educação dos efeitos – desde que estes sejam epistemologicamente possíveis e se produzam no interesse das pesquisas e dos pesquisadores em educação.

Se a proposta foi lidar com um compósito, desenhando-o, de várias maneiras, ao modo artístico, as coisas não se passaram assim tão simplesmente, como vimos: o trabalho ensaístico revelou-se penoso,

pois resultou de decifrar a insistência da repetição eisaiceana, da qual, excetuando-se a morosidade, constatamos, neste ponto, que o essencial já havia sido obtido; ou quase. Na realidade, desde que a repetição não reduplica o idêntico, EIS AICE carrega a necessidade não apenas de ser desenhado, mas, também, de ser conceitualizado. Essa necessidade acabou inscrevendo-se, como craca, no *corpus* do ensaio, como a sua mais rigorosa prescrição; enquanto o desequilíbrio das formas, assim alcançado, fez com que a repetição não parasse de se repetir, como processo infinito; ao qual, só um toque de força dos pesquisadores ou um ponto de basta textual pôde vir a estancar.

A repetição abertamente filosófico-educacional do ensaio, que aproximasse EIS AICE, assumiu, assim, todo um desígnio epistemológico reconhecido, que trabalhou o empreendimento do desvio dos elementos eisaiceanos, carregando a resolução imanente do drama, qual seja: não a sua troca múltipla ou câmbio contínuo, mas escolhas pontuais (e arriscadas) de combinações que foram fixadas – se for honesto falar assim. A obsessão pela forma do ensaio e, concomitantemente, a forma eisaiceana, em sua fixação da relação posicional, deu ao texto um andamento peremptório, em termos das suas operações de notação e conceitualização, levando EIS AICE a ser falado e pensado, no mínimo, das seguintes maneiras: 1) Figuras, elementos, células, peças, partes, símbolos e gramas; 2) unidades, imagens e séries; 3) ideogramas, pictogramas e pinturas de ideias; 4) bloco, compósito, harmônico e ideogramário; 5) regime, sistema, semiótica e trans-semiótica; 6) diagrama, pragmática e máquina abstrata; 7) algoritmo, denotativo e conotativo; 8) paragrama, hipó-ícone e quase-signos; 9) arquiescritura; e as que mais virão.

Entretanto, desejamos que tudo isso não tenha criado nenhuma ilusão duradoura, seja por algumas declarações liminares ou promessas de avanços na formalização, nem a sobrecodificação de formas existentes na educação, na ciência ou na filosofia. Conseqüentemente, não há nenhuma resolução; mas, pelo contrário, a repetição do próprio gesto tradutório, com o qual iniciamos este ensaio; talvez e, não por acaso, a sua significância

anacrônica, que não capitula diante daquilo que já existe, desde que o objeto do ensaio é “o novo como novidade, que não pode ser traduzido de volta ao antigo das formas estabelecidas” (ADORNO, 2003, p. 42). Acabamos, dessa maneira, de fazer a montagem potencial de EIS AICE, mediante uma “pedagogia da incerteza” (JAPIASSU, 1983), que fornece, ao espírito eisaiceano, a flexibilidade necessária para a constituição do ensaio, em permanente estado de descontinuidade e de inacabamento.

Aliás, a ideia eisaiceana defendida parece-nos, neste final, até mesmo escandalosa, visto que pode contrariar ou contradizer a maneira habitual de pesquisar as noções de base que compõem EIS AICE. Nossa única salvaguarda, releve-se, foi tomar a letra à letra do discurso do próprio ensaio, cometendo, assim, uma escrileitura autoreferencial, como na poética costuma ser feito, que esfarela a prisão sétupla da tomada e explode os seus conflitos em impulsos de montagem entre as peças. Ou seja, falamos o tempo todo de texto; isto é, de um discurso que não se deixa compreender na economia uniforme de nenhuma verdade estatal do pensamento. Ao proceder assim, nada mais fizemos do que seguir à risca a lei formal do ensaio, de acordo com Adorno (2003, p. 45), que é a heresia: “Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível”.

## Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. 195f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: \_\_\_\_\_. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p.15-45.

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Tradução Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1984.

\_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *O novo espírito científico*. Tradução António José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 57-64.

\_\_\_\_\_. *Elementos de semiologia*. Tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1992.

CAMPOS, Haroldo de. *Hagaromo de Zeami*. O charme sutil. São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Tradução He-loysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix., 1977.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcrie em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. (Cinema 2) Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. O método de dramatização. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006. In: \_\_\_\_\_. *A ilha deserta*: e outros textos. (Organização e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi.) São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 129-154.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Sobre alguns regimes de signos. In: \_\_\_\_\_. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 61-107.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

EISENSTEIN, Sierguéi. O princípio cinematográfico e o ideograma. In: CAMPOS, Haroldo de (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 163-185.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Batista Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006. p. 264-298.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2010.

JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LACAN, Jacques. *Escritos II*. Tradução Tomás Segovia. México: Siglo Veintiuno, 1987.

\_\_\_\_\_. *O Seminário*: livro 20: mais, ainda. Versão brasileira de M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LEMINSKI, Paulo. *Vida*: Cruz e Souza, Bashô, Jesus e Trótski – 4 Biografias. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NANCY, Jean-Luc; LABARTHE, Philippe Lacoue. *O título da letra*: uma leitura de Lacan. Tradução Sérgio Joaquim de Almeida. São Paulo: Escuta, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003, p. 41-137.

PEIRCE, Charles Sander. *Semiótica*. Tradução José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

POE, Edgar Allan. Eureka. Ensaio sobre o universo material e espiritual. In: \_\_\_\_\_. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 2009. p. 211-331.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.35-57.

Data de registro: 17/07/2014

Data de aceite: 01/09/2016

## Entre o intuir e o proferir: Descartes e a argumentação filosófica

*Edgard Vinicius Cacho Zanette\**

**Resumo:** O escopo deste artigo é examinar a questão da argumentação filosófica de Descartes no contexto da relação entre intuição e proferimento do *cogito*. Para René Descartes, que procedimento metódico permite ao sujeito efetuar certa experiência de descoberta de si a si, intuição ou proferimento? Dizendo de outra forma, o ato de proferir ou enunciar o *cogito* está submetido à uma regra transcendente à argumentação filosófica?

**Palavras-chave:** Descartes. Linguagem. Filosofia. Pensamento. Subjetividade.

### Entre l'intuition et l'énonciation: Descartes et l'argumentation philosophique

**Résumé:** La portée de cet article est examiner la question de l'argumentation philosophique de Descartes dans le contexte de la relation entre intuition et prononciation du *cogito*. Pour René Descartes, qui procédure méthodique permet au sujet d'effectuer une certaine expérience de découverte de soi à soi, l'intuition ou prononciation? Autrement dit, l'acte de prononcer ou énoncer le *cogito*, il est soumis à une règle transcendante à l'argumentation philosophique?

**Mots clé:** Descartes. Language. Philosophie. Pensée. Subjectivité.

### Between the intuition and the utterance: Descartes and the philosophical argumentation

**Resume:** The scope of this article is to examine the philosophical argumentation question of Descartes in the context of the relation between intuition and utterance

---

\* Doutor em Filosofia pela Unicamp (Bolsista Capes – 2011 a 2013), sob orientação do professor Dr. Enéias Forlin. Professor efetivo do Curso de Filosofia da Universidade Estadual de Roraima (UERR), sendo Coordenador Acadêmico do Campus de Boa Vista – 2015. *E-mail:* [edgardzanette1@gmail.com](mailto:edgardzanette1@gmail.com)

of the *cogito*. For René Descartes, which methodical procedure allows the subject to perform certain discovery experience from itself to itself, intuition or utterance? Approaching in another way, is the act of uttering or enunciating the *cogito* submitted to a transcendent rule for the philosophical argumentation?

**Keywords:** Descartes. Language. Philosophy. Thought. Subjectivity.

## Introdução

Contentamo-nos, geralmente, em definir o pensamento cartesiano pela temática do dualismo substancial. Por alhures, é verdade que a substancialidade é fundamental a Descartes. Mas a argumentação filosófica cartesiana, em suas condições e especificidades, possui certo estatuto ligado ao papel da linguagem em relação ao âmbito substancial da *res cogitans*. Neste caso, é necessário nos voltarmos à formulação do *cogito* como proposição indubitável, pois se a descoberta de si a si remete a uma intuição de si mesmo como *res cogitans*, o intuir está condicionado ao proferir linguístico? Com outras palavras, a linguagem condiciona a intuição a seguir as normas de uma lógica pré-reflexiva ou é a intuição o âmbito privilegiado que submete a linguagem a um império que transcende a argumentação filosófica? Neste horizonte investigativo, abordaremos a relação entre intuir e proferir, tendo em vista a argumentação filosófica cartesiana, sobretudo na abordagem do *cogito*.

\*\*\*

Nas *Meditações de filosofia primeira* (1641), a premissa fundamental de duvidar o quanto possível de todas as coisas, exercida, num primeiro momento, por uma dúvida denominada natural (primeiro e segundo grau da dúvida – argumento do erro dos sentidos<sup>1</sup> e argumento do

---

<sup>1</sup> Parte essencial do argumento dos sentidos: “Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência

sonho<sup>2</sup>), quanto em outra, mais extravagante, considerada pelo autor como metafísica (terceiro grau da dúvida – argumento do Grande Enganador<sup>3</sup>, comumente interpretado como desdobrado em dois argumentos, 1º argumento do Deus Enganador, e 2º argumento do Gênio Maligno), promovem de forma progressiva o distanciamento do sujeito de sua antiga concepção de mundo material. Assim, se, por um lado, a dúvida natural, no primeiro e no segundo graus, questiona “a verdade da imediatez das coisas exteriores”, pois os sentidos enganam e as percepções sensíveis podem não passar de sonhos ou imaginações arbitrarias, compostas de elementos mais simples e mais universais, por outro lado, o caráter hiperbólico da dúvida cética, no terceiro argumento, ao ultrapassar a pura crítica ao sensível, alcança as naturezas absolutamente simples e gerais, também problematizando objetos intelectuais, tais como as evidências da matemática.

---

não se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez.” (*Primeira Meditação*. AT IX-1, p. 14; 1979, p. 85-86). Conforme a praxe, seguiremos a forma canônica de citar as obras de Descartes: Primeiramente citaremos o volume e as páginas correspondentes à edição *standard* das obras completas de Descartes francês-latim, de Charles Adam e Paul Tannery (AT). Após a citação da edição (AT), quando considerarmos necessário, seguir-se-á a referência à obra de Descartes da edição traduzida, sem que mencionemos, por economia, o nome do autor.

<sup>2</sup> Parte essencial do argumento do sonho: “Quantas vezes ocorreu-me sonhar, durante a noite, que estava neste lugar, que estava vestido, que estava junto ao fogo, embora estivesse inteiramente nu dentro de meu leito? Parece-me agora que não é com olhos adormecidos que contemplo este papel; que esta cabeça que eu mexo não está dormente; que é com desígnio e propósito deliberado que estendo esta mão e que a sinto: o que no sono não parece ser tão claro e nem tão distinto quanto tudo isso” (*Primeira Meditação*. AT IX-1, p. 14-15; 1979, p. 85-86).

<sup>3</sup> Parte essencial do argumento do Grande Enganador: “Todavia há muito que tenho em meu espírito certa opinião de que há um Deus que tudo pode e por quem fui criado e produzido tal como sou. Ora, quem poderá me assegurar que esse Deus não tenha feito com que não haja nenhuma terra, nenhum céu, nenhum corpo extenso, nenhuma figura, nenhuma grandeza, nenhum lugar e que, não obstante, eu tenha o sentimento de todas essas coisas e que tudo isso não me pareça existir de maneira diferente daquela que eu vejo?” (*Primeira Meditação*. AT IX-1, p. 14-15; 1979, p. 87).

A transformação do *modus operandi* da dúvida metafísica concentra a investigação em um único ponto de convergência, a saber: a determinação da causa e origem do sujeito meditador. Nas palavras do filósofo:

como uma das dúvidas hiperbólicas que propus em minha “Primeira meditação” era que não podia estar seguro de que as coisas que fossem, com efeito, certamente tais como as concebemos, ainda supondo eu que não conhecia o autor de minha origem<sup>4</sup>.

Tudo indica que o escopo do terceiro grau da dúvida é o examinar de modo apurado a validade genérica do aparato cognitivo humano, bem como sua finalidade. Ocorre que, como é desconhecida a causa ou desconhecido, o autor que originou o sujeito, tal qual ele é, sua capacidade representativa está posta sob certa suspeição, de modo que o necessário e manifesto para mim pode não ser o necessário e real em si.

Lembremos que esse enganador, ao manipular pensamentos e representações, faz levantar dúvidas que desacreditam todo e qualquer critério de evidência. A transferência a uma instância superior inviabiliza outra problematização da questão, de forma que não se busca um novo argumento cético a ser apresentado.

Saindo desse impasse, na *Segunda Meditação*, o projeto cartesiano mostra que o *ego* é um sujeito existente na medida única e restrita pela qual a existência e o pensamento são correlacionados e identificados em uma proposição, resultante de uma intuição. Eis o que explicita o famoso argumento do *cogito*, conforme exposto no § 4 da *Segunda Meditação*, vejamos:

Mas eu me persuadi de que nada existia no mundo, que não havia nenhum céu, nenhuma terra, espírito algum; não me persuadi também, portanto, de que eu não existia? Certamente não, eu existia sem dúvida, se é que eu me persuadi, ou, apenas, pensei alguma coisa. Mas há algum, não sei qual, enganador mui poderoso e mui ardiloso que emprega toda a sua indústria em enganar-me sempre. Não há

---

<sup>4</sup> AT, IX-1, p. 176; 1945, p. 222.

pois dúvida alguma de que sou, se ele me engana; e, por mais que me engane, não poderá jamais fazer com que eu nada seja, enquanto eu pensar alguma coisa. De sorte que, após ter pensado bastante nisso e de ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição, *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira, todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito<sup>5</sup>.

As formulações do argumento do *cogito* são variadas, embora, de nossa parte, consideramos que seu sentido e conteúdo são o mesmo<sup>6</sup>: «eu sou, eu existo (*Je suis, j'existe*)»<sup>7</sup> ou «eu, eu sou, eu, eu existo (*Ego sum, ego existo*)»<sup>8</sup> ou, ainda, na formulação do *Discurso do método*, «eu penso, logo existo (*je pense, donc je suis*)».<sup>9</sup> Tendo em vista que a descoberta do *cogito* opera como uma prova da indubitabilidade, da existência e da consciência-de-si da *res cogitans*, esse laço indissolúvel entre pensar e ser é, portanto, característica de uma instância originária privilegiada. Esse privilégio remete à sua posição representacional fundante. Como condição da representação, pensar e ser complementam-se a partir da intuição que permite a tomada de consciência-de-si.

Percebe-se que, mesmo com os limites do que me caracteriza essencialmente já suficientemente estabelecidos na descoberta intuitiva exposta pela proposição do *cogito*, eu, que sou uma *res cogitans*, não estou condenado a repetir *ad infinitum* que «*eu, eu sou, eu, eu existo*»<sup>10</sup>. Em sua estreiteza, a essencialidade do *ego* não está condenada a manter-se num solipsismo

<sup>5</sup> AT, IX-1, p. 19; *Obras escolhidas*, 2010, p. 142

<sup>6</sup> Esse tema de discussão é clássico e muito interessante. No entanto, pela necessidade de delimitar nossa investigação, não trataremos aqui desta problemática. Para quem tiver interesse, nas Referências Bibliográficas deste artigo há vasta literatura sobre esse tema, como, por exemplo, Gueroult (1968), Alquié (1950), Gilson (1984), Hamelin (1949), etc.

<sup>7</sup> AT, IX-1, p. 19 – grifo nosso.

<sup>8</sup> AT, VII, p. 25; 2004, p. 45 – grifo nosso.

<sup>9</sup> AT, VI, p. 32 – grifo nosso.

<sup>10</sup> AT, VII, p. 25; 2004, p. 45.

ultrarradical, mas se vale de um provisório isolamento para que sua realidade mais própria e íntima, isto é, a verdade de si mesmo como *res cogitans*, a qual manifesta um eu, o *ego cogitans*, desvele pouco a pouco outros aspectos privilegiados de sua natureza. Nesse caso, a exigência em organizar e seguir pensando por ordem colabora para propiciar um limite na descrição de sua natureza em consonância com as exigências da investigação proposta, de forma que não se imiscua nos antigos prejuízos sensualistas.

Fundação da ciência contra a superação dos prejuízos, verdade si como eu pensante contra a hipótese extravagante do Grande Enganador. Com a enunciação do *cogito*, haja vista a intuição que permite tal proferimento e a relação de identidade entre o sujeito da dúvida e a conseqüente impossibilidade de que ele não exista no momento mesmo de tal ato, esta intuição inviabiliza que outro agente com enorme poder, isto é, o Grande Enganador, possa aniquilar ou manusear a existência do *ego cogitans*. Contra o ceticismo, a hipótese da instância externa que é capaz de afetar pensamentos ou representações do sujeito é atravessada pela situação representacional do *ego*.

Notemos que a argumentação filosófica cartesiana, no âmbito da investigação do *cogito*, remete às circunscrições e elementos estilísticos voltados para a verdade e para a certeza de forma radical. Conforme bem explica Frédéric Cossuta quanto à questão da argumentação cartesiana, “os fenômenos argumentativos devem ser pensados correlativamente aos conteúdos, porque eles são de qualquer modo indissociáveis”<sup>11</sup>. Com outras palavras, a argumentação cartesiana, escrita, estilo, método, todos esses elementos devem ser observados considerando a proposta norteadora da filosofia como um saber indissociável de um modo de conhecer. Assim, desvincular os fenômenos argumentativos dos conteúdos imanentes à própria filosofia de Descartes, sobretudo no caso do *cogito*, peca contra o projeto de explicitar a posição representacional fundante do *ego cogitans* como princípio arquimédico em âmbito epistemológico.

---

<sup>11</sup> COSSUTA, 1996, p. 23.

Para Descartes, o ato consciente de saber que é impossível que não seja alguma coisa enquanto estiver pensando, essa temporalidade do pensar, em sua atualidade, ultrapassa a representação objetual, visto que por pressupor que toda representação objetual manifesta o representante, o *ego*, o fundamento da representação e da argumentação é este sujeito, pois o objeto apreendido não funda o *ego*, visto que a consciência-de-si, esta sim, é pressuposta na apreensão significativa de todo ato mental.

Para Descartes, tão somente a existência, considerada em si mesma, é incapaz de garantir e explicitar a essência do eu. Ora, pensar é a essência da *res cogitans*, e este *ego* existe como pensamento. A constatação da existência permite a autocompreensão de si como pensamento e funda o caráter temporal da enunciação ou proferimento do *cogito*. A argumentação filosófica, este proferir de uma verdade de si mesmo em nível exterior, isso faz da intuição um âmbito que se relaciona de que forma com esse proferir?

A argumentação filosófica, nesta temporalidade que vai expondo argumentos à prova desse sujeito que tem conhecimento de si mesmo por um ato consciente de apreensão da aliança entre o pensar, está cerceada pela inspeção do espírito como procedimento fundante deste saber fundamental. Se o sujeito pensante existe na medida restrita do ato de pensar, note-se que não havendo um fundo ontológico da existência ou do ser que seria pressuposto ou pré-disposto, como que subjazendo à intuição que permite a enunciação do *cogito*, segundo a ordem das razões, é o pensar que se reconhece existente e garante sua existência como uma característica que decorre do fato inegável de que aquele que pensa não pode não existir no momento em que exerce o ato de pensar.

A formulação do *cogito* une o caráter intuitivo com esta função de assentar enunciados que expresse um conhecimento interior que permita a fundação da arquitetônica de todo o saber. Epistemologicamente, segundo a ordem das *Meditações*, o *ego cogitans* é o princípio, embora que no âmbito do ser, seja Deus o princípio ontológico que mantém os seres na duração. Aparte essa distinção, no que cabe ao *ego* como princípio, nas

*Segundas Respostas* é exposta uma explicação bem elucidativa quanto a esse aspecto da posição cartesiana, vejamos:

quando alguém diz: *Penso, logo sou, ou existo*, ele não conclui a existência de seu pensamento como pela força de algum silogismo, mas como uma coisa conhecida por si; ele a vê por simples inspeção do espírito<sup>12</sup>.

De forma interessante, Jean Laporte aponta a simplicidade da tese “o saber se reduz a ver”, o foco da convergência entre inovação e originalidade do cartesianismo. O *cogito* seria, nesse sentido, a expressão radical dessa proposta inovadora e provocativa. Por outro lado, como bem nota o intérprete, o aspecto intuicionista do cartesianismo teria sido reprovado já por Leibniz e Huet<sup>13</sup>.

O *cogito*, se resulta de uma intuição, necessariamente não repousa sobre um silogismo e tampouco pode ser reduzido à sua significância semântica. O conhecimento *intuitivo* ou *intuitus* (*simplici mentis intuitu; inspection de l'esprit*) é sinônimo de evidência.<sup>14</sup> Ele remete a um movimento imediato e imanente ao espírito, o qual “vê” por si mesmo, por inspeção, algo que não pode ser conduzido a partir de qualquer exterioridade, pois o espírito é o elo que permite a precisão do que lhe é interior em relação ao exterior que é inspecionado e descoberto. Como bem explica Laporte, ao citar as *Regras para a direção do espírito*, “a palavra «intelectual» designa justamente isto que há de «preciso» na experiência interna ou externa (*quae intellectus praecisè vel in seipso vel in phantasiâ esse experitur*)”<sup>15</sup>.

Alexandre G. Tadeu de Soares assinala muito bem que a relação entre o método e o logos, entre a proposta doutrinária de edificar o saber e a

---

<sup>12</sup> AT, IX-1, p. 110.

<sup>13</sup> Cf. Laporte (1945, p. 21, nota 1).

<sup>14</sup> Cf. “Regra III”; AT, X, p. 369.

<sup>15</sup> Cf. Laporte (1945, p. 59) AT, X, p. 425.

exigência em filosofar com liberdade, ambas incidiriam pela orientação de “concentrar, na medida do possível, as diversas partes do discurso numa visão de conjunto, de modo que se assemelhe ao máximo a uma simples inspeção do espírito, a uma intuição”<sup>16</sup>.

A pronúncia ou enunciação da proposição que expressa a descoberta do *cogito* é experimentada ou concebida no espírito. Embora a significância do que a proposição do *cogito* representa justapõe enorme campo significativo, o qual é suposto para a compreensão de si mesmo como *ego cogitans*, o *cogito* é o resultado de uma experiência intuitiva que é interna e precisa, a qual expressa a unidade do *ego*. Este é o caso, considerando que o conteúdo da percepção intelectual que leva ao conhecimento de si mesmo como *ego cogitans* coincide com o sujeito que reconhece a impossibilidade de separar o pensar do existir, tal qual a enunciação do *cogito* expõe.

O fato de a existência do ser pensante se caracterizar como puro pensar, via intuição do espírito, é irreduzível, não podendo ser manuseado ou modificado. Aqui temos a chave interpretativa para compreender a razão de o *ego* ser uma unidade fundante e originária que não pode ser reduzida a uma lógica despreendida de um sujeito suporte. Não há, pois, um pensamento pensante que fosse manifesto estruturalmente por uma lógica vazia de conteúdo. O ato de pensar experimenta-se na existência, de forma que o *ego* exerce sobre o pensável um campo de possibilidade que mediatiza todo pensar como pensar representacional. Por outro lado, Descartes não condena totalmente o uso dos silogismos e chega a aceitar a construção de um silogismo a partir do *cogito*. No entanto, o filósofo não deixa de alertar que até mesmo para fazer qualquer silogismo é impossível que aquele que pensa não exista.<sup>17</sup> A atualidade da intuição, no caso do *cogito*, é fundamental.

Nas “Sétimas respostas”, Descartes trata da questão do conhecer na atualidade, explicando que:

---

<sup>16</sup> SOARES, 2008, p. 36.

<sup>17</sup> AT, VII, p. 140.

é coisa manifesta que o conhecimento que no presente se tem de uma coisa que atualmente existe, não depende do de outra que ainda não se sabe que exista; pois se concebe ao mesmo tempo em que existe esta última. Mas não sucede o mesmo a respeito ao futuro, pois nada impede que o conhecimento de uma coisa que sei que existe seja aumentado pelo de outros muitos que ainda não sei que existam, mas que podereis conhecer depois, quando sabereis que pertencem àquela<sup>18</sup>.

No caso, a atualidade, isto é, a presença imediata da evidência da intuição, está ligada à autoevidência do *cogito*, pois, conforme afirma Descartes nos *Princípios*:

temos tanta repugnância em conceber que aquele que pensa não existe verdadeiramente ao mesmo tempo em que pensa que, apesar das mais extravagantes suposições, não poderíamos impedir-nos de acreditar que a conclusão «penso, logo existo» não seja verdadeira, e, por conseguinte, a primeira e a mais certa que se apresenta àquele que conduz os seus pensamentos por ordem<sup>19</sup>.

A resistência à dúvida é prova da indubitabilidade do *ego*<sup>20</sup>. A validade dessa evidência se limita ao momento do ato deliberado de pensar por ser autoverificável, ou seja, verificável internamente e diretamente pelo próprio sujeito que se põe a pensar. Não há uma anterioridade existencial que fosse antagônica ou prioritária em relação à consciência-de-si,

---

<sup>18</sup> DESCARTES, 1945, p. 410.

<sup>19</sup> AT, IX-2, p. 27; *Princípios*, I, VII, 2007, p. 27.

<sup>20</sup> Embora seja indubitável na atualidade, é textual que a dúvida não acaba com a descoberta do *cogito*. Apenas mais adiante, ao provar a existência de Deus na “Terceira meditação”, garantindo a validade irrestrita da evidência do *cogito*, e também ao demonstrar que Deus não possui culpa pelo erro humano na “Quarta meditação”, e após a “Quinta meditação”, quando a prova *a priori* da existência de Deus valida a matemática e as ideias claras e distintas, só então é que toda e qualquer dúvida sobre os sentidos e o sonho é resolvida pela “Sexta meditação”. De tão vasto panorama e de temas tão complicados e diversos não trataremos neste artigo por implicar pesquisa demasiado ampla e afastada de nossa proposta.

como se o pensamento, segundo uma ordem lógica, fosse da existência de si para o conhecimento de si como puro pensar. A instantaneidade da intuição do ato de pensar expõe uma existência, aquela do *ego*, que manifesta a consciência-de-si em uma temporalidade conjunta e indissolúvel. A atividade pela qual a alma se torna consciente é um objeto de conhecimento, pois, no acontecimento da evidência da indubitabilidade do *ego*, estabelece-se uma autodemarcação. O *cogito, ergo sum*, ao ser intuído, “concebido em meu espírito” ou “concebido na mente”, expressa uma proposição auto verificável “*todas as vezes que é enunciado*” ou “*todas as vezes que é por mim proferido*”<sup>21</sup>.

Nas *Regras para a direção do espírito*, “Regra III”, a intuição<sup>22</sup> é definida da seguinte maneira:

Por intuição, entendo não o testemunho mutável dos sentidos ou o juízo enganador de uma imaginação que compõe mal seu objeto, mas a concepção de um espírito puro e atento, concepção tão fácil e distinta que nenhuma dúvida permanece sobre o que compreendemos; ou, o que é a mesma coisa, a concepção firme de um espírito puro e atento que nasce apenas da luz da razão<sup>23</sup>.

Já o conhecimento que se faz por *dedução*, remete-se à “operação pela qual entendemos tudo o que se conclui necessariamente de outras coisas conhecidas com certeza”<sup>24</sup>. A dedução supõe a relação de uma intuição para com outra, e assim sucessivamente, de modo que se tornasse possível alcançar uma conclusão a partir do encadeamento das intuições. Assim, no processo dedutivo adequado é impossível que o princípio e a conclusão, ambos ao mesmo tempo, sejam apreendidos ou sintetizados de um só golpe

<sup>21</sup> Nota-se, pois, que “proferimento” e “enunciação”, no caso da apresentação do *cogito*, são tomados como sinônimos.

<sup>22</sup> *Intuitus* em latim, que em sua raiz *intueri* significa “olhar” ou “inspecionar”. Cf. Cottingham (1993, p. 91).

<sup>23</sup> AT, X, p. 368; *Obras escolhidas*, 2010, p. 412.

<sup>24</sup> AT, p. 369; p. 413.

por uma única apreensão intelectual. A dedução sempre supõe certo percurso ou caminho percorrido, enquanto a intuição remete a uma apreensão perceptiva que supõe instantaneidade. Percebe-se que, sendo uma concepção do espírito, a intuição é evidente e, de um só golpe, acessa e apreende certo conteúdo. Mas esse ato, sendo uno e direto, refere-se à atualidade do momento no qual é exercido. Ademais, sendo realizado por um espírito atento, garante a evidência na apreensão de um objeto. Já a dedução, sendo parte fundamental do encadeamento das razões para a fundação de uma ciência de proposições certas, exige, em sua execução, que se percorra, por “um movimento contínuo ou ininterrupto do pensamento, todas as coisas que se relacionam com o nosso objetivo e cada uma delas em particular, assim como abrangê-las em uma enumeração suficiente e ordenada”<sup>25</sup>.

Intuição e dedução se complementam, embora haja vasta literatura discutindo sobre a relação de uma com a outra, pois intuicionistas e intelectualistas, como Hamelin (1949) e Gueroult (1968), por exemplo, defendem o estatuto privilegiado da intuição, sendo que a dedução operaria em nível secundário ou mesmo como desdobramento do processo intuitivo. Enquanto que outros estudiosos, como parece ser o caso de Jean Marie Beissade (1997), o qual explica a filosofia cartesiana e a própria descoberta do *cogito* focando no papel dedutivo, sem descartar, evidentemente, a própria intuição.

Ora, de um modo ou de outro, de nossa parte entendemos que sendo una e sem diversidade de partes, a alma é acessada e apreendida intelectualmente por um ato intuitivo, o que não quer dizer, contudo, que todas as suas propriedades são imediatamente conhecidas após a descoberta do *cogito*. Desse modo, há o reconhecimento e a constatação de que sou o sujeito dos meus atos de pensar, e, ademais, que possuo a capacidade de acessar a própria essência por meio do conhecimento que tenho do atributo principal (pensamento). No entanto, ainda assim devo admitir propriedades da minha alma que jamais conhecerei, e que, portanto, sempre as

---

<sup>25</sup> AT, “Regra VII”; p. 387; p. 425.

ignorarei. A essência explicita o que é a coisa é em um sentido, mas há tantos outros sentidos modais que pertencem à *res cogitans* e podem ser descobertos. Quanto ao tema, lembremos o que diz muito adequadamente o § 9 da *Meditação Segunda*: “Mas que é isto que eu sou? Uma coisa que pensa. Que é uma coisa que pensa? É uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente”<sup>26</sup>. É por isso que nem todas as faculdades são descobertas no momento da intuição do *cogito*, embora todas as ideias sejam acessíveis ao sujeito a partir do momento em que ele toma ciência de si mesmo como eu pensante. Nesse caso, como não há *ego cogitans* sem modos, o aprofundamento do conhecimento dos modos, qualidades e atributos é um projeto a ser continuado, visto que quanto mais os descubro e examino, mais sei acerca da substância a que eles se remetem e, assim, melhor conheço o que sou em um sentido geral e abrangente.<sup>27</sup> Porém, em sentido essencial e estricto, nada sou senão uma *res cogitans*.

A intuição e a concepção, segundo a perspectiva de Descartes, é um âmbito privilegiado que permite a exposição linguística ou proposicional do *cogito*. Neste caso, defendemos que o *cogito* não expressa uma importância formal ou linguística prioritária em relação ao âmbito intuitivo. A razão disso é que considerando o aspecto linguístico do *cogito*, como bem alerta Forlín (2005, p. 105), “não se pode, todavia, esquecer que o *cogito* não é uma mera proposição, mas é antes de tudo a percepção que o pensamento tem de si mesmo – uma autopercepção – da qual a proposição é a sua expressão linguística”. Com efeito, se na exposição proposicional do *cogito* toda a sua verdade estivesse limitada ao âmbito linguístico, sem ter em conta o aspecto intuitivo ali em questão, não haveria a descoberta de uma coisa (*res*) no sentido que propõe Descartes, mas sim a de um simples raciocínio, incapaz de manifestar a realidade do único sujeito que

---

<sup>26</sup> AT, IX, p. 22.

<sup>27</sup> Acerca do que são modos, qualidades e atributos cf. AT, IX-2, p. 49; *Princípios*, I, LVI, 2007, p. 46-47.

escapa à dúvida metafísica da *Primeira Meditação*. Ademais, a redução ou limitação do *cogito* ao seu simples âmbito proposicional traz à tona problemas quanto ao aspecto contingente da linguagem.

Nos *Princípios*, artigo I, LXXIV, uma das principais causas de nossos erros está assentada na confiança habitual em ligar os pensamentos às palavras de forma irrefletida ou automática. Se a fonte de nosso conhecimento é a intuição, visto que sua evidência atual precede toda e qualquer cadeia dedutiva que se apoia na memória, na vida cotidiana as palavras ganham uma determinada importância tão avassaladora que deixamos de lado as nossas concepções e nos fiamos cegamente nos termos apresentados pela memória. Ora, se a fonte do conhecimento é esquecida e se a cadeia dedutiva instaurada extravia-se de sua referência necessária, nós deixamos logo de pensar nas coisas significadas e nos perdemos na ambiguidade dos termos. Podemos empregar as palavras do filósofo como nossas:

Finalmente, uma vez que para o uso do discurso ligamos as nossas concepções a determinadas palavras pelas quais as exprimimos, e confiamos à memória nossos pensamentos em conexão com esses termos, e como em seguida consideramos mais fácil lembrar das palavras do que das coisas por elas significadas, dificilmente conseguimos conceber algo com tal distinção a ponto de separar inteiramente o que concebemos das palavras selecionadas para expressá-lo<sup>28</sup>.

Sendo uma instituição humana que remete à experiência da união substancial e à vida comum, a linguagem possui limites que distinguem sua natureza daquela, por exemplo, que pertence propriamente ao espírito. Para Descartes, o espírito é a morada da verdade no âmbito da finitude; a linguagem, por sua vez, é contingente e imprecisa. Ora, o espírito vale-se do signo para significar qualquer coisa que seja, enquanto o signo, por outro lado, sempre está separado ou privado da própria ideia que o deveria acompanhar quando ele está expresso. A liberdade que o espírito possui em acessar ideias e representações contrasta com o campo

---

<sup>28</sup> AT, IX-2, p. 60-61; *Princípios*, 2007, p. 56-57.

significativo da linguagem compartilhada socialmente, visto que não há uma relação necessária que estabelecesse a ponte entre uma ideia – pois esta é comum a todo espírito –, e o ato representacional que deveria necessariamente incidir em determinada palavra ou signo – pois o último pertencente e é próprio a uma língua em particular. Isso é o que o filósofo afirma textualmente em *O mundo ou tratado da luz*: as “palavras, que nada significam senão pela instituição dos homens, são suficientes para nos fazer conceber coisas com as quais não têm semelhança alguma”<sup>29</sup>.

É evidente que há signos naturais, como rir e chorar, por exemplo, mas sua manifestação é decorrência de ações estritamente mecânicas, “tal como o movimento de um relógio é produzido pela exclusiva força de sua mola e pela forma de suas rodas”<sup>30</sup>. Os signos naturais não são apreendidos como ocorre com a linguagem, pois a linguagem é sempre contingente, enquanto os signos naturais decorrem de uma instituição natural estabelecida pela divina providência.

Mas se, por um lado, a arbitrariedade da linguagem é um limite intransponível, por outro, necessariamente temos que significar e registrar nossos pensamentos segundo esta mesma arbitrariedade, pois a ciência é feita por proposições, livros e teorias que intencionam gravar aquilo mesmo que é manifesto intelectualmente. Em verdade, a crítica cartesiana ao limite da linguagem visa explicitar a referência necessária de toda e qualquer teoria concebível. Perceber intelectualmente é conhecer pelo espírito e não pelo labirinto dos signos. Os signos são marcas arbitrárias, enquanto a significação, ou a percepção intelectual do que quer que seja, é atravessada necessariamente pela autopercepção da verdade de si mesmo como *ego cogitans*. Desse modo, é o espírito quem pensa e possui o poder intelectual de conceber no âmbito da finitude, pois, como propensão à significação, o conhecimento repousa sobre a capacidade intelectual de conhecer.

---

<sup>29</sup> AT, XI, p. 4; *O mundo ou tratado da luz*, p. 17, 2009 – grifo nosso.

<sup>30</sup> AT, XI, p. 341-342; *Paixões da alma*, I, artigo 16, *Obras escolhidas*, 2010, p. 306-307.

## **Bibliografia Primária**

DESCARTES, R. *Œuvres* (AT). Charles Adam et Paul Tannery (Org.). Paris: Vrin, 1973-1978. 11 vol.

\_\_\_\_\_. *Œuvres et lettres* (O.L.). André Bridoux (Org.). Bélgica: Galimard, 1953.

\_\_\_\_\_. *Œuvres philosophiques de Descartes* (O.P.D.). Ferdinand Alquié (Org.). Paris: Vrin, 1967. 3 vol.

\_\_\_\_\_. *Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. J. Guinsburg, Roberto Romano e Newton Cunha (Org.). Tradução de J. Guinsburg, Bento Prado Jr. et al. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Textos, 24).

\_\_\_\_\_. *Meditações sobre filosofia primeira*. Tradução de Fausto Castilho. Edição bilíngue em latim e português. Campinas, SP: Unicamp, 2004. (Multilíngues de Filosofia Unicamp – Série A – Cartesiana I)

\_\_\_\_\_. *O mundo (ou Tratado da luz) e O homem*. Apresentação, apêndices, tradução e notas de César Augusto Battisti; Marisa Carneiro de Oliveira; Franco Donatelli. Edição bilíngue em francês e português. Campinas: Unicamp, 2009. (Multilíngues de Filosofia Unicamp – Série A – Cartesiana II)

\_\_\_\_\_. *Obras filosóficas: Objeciones e Los principios de la filosofia*. Introdução de Étienne Gilson. Versão espanhola de Manuel de La Riva. Buenos Aires: El Ateneu, 1945.

\_\_\_\_\_. *Princípios da filosofia*. Tradução de Ana Cotrim; Eloísa da Graça Burati. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2007. (Biblioteca Clássica)

\_\_\_\_\_. *Regras para a direção do espírito*. Tradução de João da Gama. Lisboa: Edições 70, 1989.

## **Bibliografia Secundária**

ALQUIÉ, F. *La découverte métaphysique de l'homme chez Descartes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

BARON, Jan-Louis V. (Org.). *Le problème de l'âme et du dualisme*. Paris: Vrin, 1992.

BATTISTI, C. A. *O método de análise em Descartes: da resolução de problemas à constituição do sistema do conhecimento*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2002. (Estudos Filosóficos, 5)

BEYSSADE, M. A dupla imperfeição da idéia segundo Descartes. Tradução de Marcos André Gleizer. *Analytica*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 37-49, 1997.

BEYSSADE, J. M. A teoria cartesiana da substância: equivocidade ou Analogia? Tradução de Lia Levy. *Analytica*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 11-36, 1997.

BEYSSADE, J.-M.; MARION, J.-L. (Org.). *Descartes: objecter et répondre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

BIRCHAL, T. S. O cogito como representação e como presença: duas perspectivas da relação de si a si em Descartes. *Discurso*, São Paulo, v. 31, p. 441-461, 2000.

BUZON, F.; KAMBOUCHNER, D. *Vocabulário de Descartes*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Vocabulário dos filósofos)

COTTINGHAM, J. *Dicionário Descartes*. Tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

COSSUTTA, F. (Org.) *Descartes et l'argumentation philosophique*. Paris: PUF, 1996.

FORLIN, E. *A teoria cartesiana da verdade*. São Paulo: Humanitas; Ijuí: Unijuí/ Fapesp, 2005. (Filosofia, 14)

GILSON, É. *Études sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*. 4. ed. Paris: Vrin, 1984.

GUENANCIA, P. *L'intelligence du sensible: essai sur le dualisme cartésien*. França: Éditions Gallimard, 1998.

GUEROULT, M. *Descartes selon l'ordre des raisons*. Paris: Aubier, 1968. 2 v.

HAMELIN, O. *El sistema de Descartes*. Tradução de Amalia Haydée Raggio. Buenos Aires: Losada, 1949.

KAMBOUCHNER, D. *Les méditations métaphysiques de Descartes; Introduction générale; Première méditation*. Paris: PUF, 2005.

LANDIM, R. F. *Evidência e verdade no sistema cartesiano*. São Paulo: Loyola, 1992. (Coleção Filosofia, 23)

LAPORTE, J. *Le rationalisme de Descartes*. Paris: PUF, 1945.

LEVY, L. Eu sou, eu existo: isto é certo; mas por quanto tempo? In: \_\_\_\_\_. *Analytica*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 161-185, 1997.

LOPARIC, Z. *Descartes heurístico*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1997. (Trajetória, 5)

MARION, J-L. *Sur l'ontologie grise de Descartes*. 2. ed. Paris: Vrin, 1991.

MOYAL, J. D. *La critique cartésienne de la raison: folie, rêve et liberté dans les Méditations*. Montreal; Paris: Bellarmin; Vrin, 1997.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *René Descartes critical assessments*. 4 v. London: Routledge, 1991.

ONG-VAN-KUNG, K. (Org.). *Descartes et la question du sujet*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

ROCHA, E. M. Animais, homens e sensações segundo Descartes. In: \_\_\_\_\_. *KRITERION*, Belo Horizonte, n. 110, p. 350-364, Dez. 2004.

RODIS-LEWIS, G. *Descartes e o racionalismo*. Tradução de Jorge de Oliveira Baptista. Porto: Rés, 1979.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. *O filósofo e o autor*. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

ZANETTE, E. V. C. *Argumentos*, ano 4, n. 8, jul./dez. 2012. Resenha de: SALLES, Jordi. “...le persuader aux autres”: le choc avec Hobbes et Gassendi sur le doute. *Notes sur la dialogique cartésienne*. In: BEYSSADE, J.-M.; MARION, J.-L. (Org.). *Descartes: objecter et répondre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 91-109.

\_\_\_\_\_. *Ceticismo e subjetividade em Descartes*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Unioeste, Cascavel, 2011.

\_\_\_\_\_. *Crítica ao sensível na teoria da alma racional de René Descartes*. 2015. 150 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

Data de registro: 08/09/2015

Data de aceite: 18/05/2016



## A essencialidade da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada

*Abílio Afonso Lourenço\**

*Maria Olímpia Almeida Paiva\*\**

**Resumo:** No contexto educativo, a perspetiva sociocognitiva concebe a autoeficácia para a aprendizagem como a percepção do aluno acerca das suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares a um nível ambicionado, interpretando-a como uma componente fundamental no processo autorregulatório. Suportado nos racionais teóricos da autoeficácia de Bandura e nos processos autorregulatórios da aprendizagem de Zimmerman, este texto tem como objetivo fazer uma abordagem teórica e de reflexão sobre a importância das percepções de autoeficácia dos alunos na autorregulação das suas aprendizagens. Estas teorias realçam que os alunos, que normalmente consideram que são capazes de executar as atividades escolares sugeridas, usam mais estratégias cognitivas e metacognitivas no seu desempenho escolar, definem metas mais desafiantes, persistem mais na tarefa e alcançam níveis mais altos de realização. São apresentadas algumas sugestões para a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Autoeficácia. Autorregulação da aprendizagem. Rendimento escolar.

### The essentiality of self-efficacy in self-regulated learning

**Abstract:** In a school content, the socio-cognitive perspective frames self-efficacy as the students' perception on both their learning skills and behavior concepts at the desired level within a specific range unraveling it as a fundamental component in a self-

---

\* Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professor titular do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano e investigador do CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação do AEAH, Porto, Portugal. *E-mail:* [privadoxy@gmail.com](mailto:privadoxy@gmail.com)

\*\* Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, Braga. Professora titular do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano e investigador do CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação do AEAH, Porto, Portugal. *E-mail:* [olimpiapaiva0212@gmail.com](mailto:olimpiapaiva0212@gmail.com)

regulated procedure. Based both on the Bandura's theoretical self-efficacy reasoning and Zimmerman's self-regulated learning procedures, the current text has as its purpose a theoretical and reflexive approach on the students' self-efficacy apprehension upon learning self-regulation. The underlying theoretical information to both patterns emphasizes the role of students who usually consider themselves to be able to carry out the implied schooling activities. These students are acknowledged for using more cognitive and meta-cognitive strategies in their school performance together with a definition of more challenging goals. Some suggestions for pedagogical practice are presented.

**Keywords:** Self-efficacy. Self-regulated learning. School performance.

### **La esencialidad de la auto-eficacia en el aprendizaje auto-regulado**

**Resumen:** En el contexto educativo, la perspectiva socio-cognitiva concibe la auto-eficacia como la percepción de los estudiantes acerca de sus capacidades para aprender o poner en práctica comportamientos escolares, el nivel de ambición en un campo específico, interpretándolo como un componente fundamental en el proceso de auto-regulación. Con el respaldo de la teoría de la auto-eficacia de Bandura y de los procesos auto-regulatorios de aprendizaje de Zimmerman, el presente trabajo tiene como objetivo hacer una aproximación teórica y la reflexión sobre la importancia de la percepción de auto-eficacia de los alumnos en la autorregulación de su aprendizaje. La literatura que subyace en los dos modelos teóricos hace hincapié en que los estudiantes suelen considerar que no es capaz de realizar las actividades escolares sugeridas, utilizan estrategias cognitivas y meta-cognitivas más en su desempeño escolar, establecer metas más desafiantes, persiste más tiempo en la tarea cuando se enfrentan dificultades y alcanzar mayores niveles de logro. Se presentan algunas sugerencias para la practica pedagógica.

**Palabras clave:** Auto-eficacia. Auto-regulación del aprendizaje. Rendimiento escolar.

## **1. Introdução**

*Os alunos aprendem por uma grande variedade de razões;  
essas razões determinam a forma como aprendem  
e esta determinará a qualidade do seu resultado  
(Biggs,1991, p. 14)*

Analisando de uma forma sistemática a investigação na área da autorregulação da aprendizagem, poder-se-á inferir que existe uma preocupação latente e de convergência por parte dos investigadores em tentar encontrar um quadro de inteligibilidade que possibilite explicar, de uma forma generalizada, o processo de aprendizagem autorregulatória dos alunos portugueses em qualquer nível de ensino, desde o pré-escolar (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007), passando pelo Ensino Básico 5.º - 9.º anos (Rosário 2002a,b,c,d; 2003; 2004a,b), até à Universidade (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006). Através da revisão de literatura, é visível, também, a multiplicidade de investigações que em distintos contextos procuram encontrar os fatores que mais influenciam o complexo ato de aprender, talvez por este motivo ressaltem as comunalidades dos modelos encontrados (Boekaerts, 1996, 1999; McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986; Pintrich & Schrauben, 1992; Rosário, 2004a; Zimmerman, 1989, 1998, 2000, 2013; Zimmerman & Risemberg, 1997). Contudo, apesar dos avanços significativos desenvolvidos na autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2013) refere a pesquisa e a prática psicológica e educacional vinculada a este construto tem, ainda, importantes aspetos a explorar. Estas questões incluem, entre outras, o estudo da autorregulação da aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade dos alunos, a investigação em contextos de ensino mediados por computador, mais estudos sobre as concepções de autorregulação nos professores e a utilização da mesma para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como carecem novos métodos de avaliar este construto.

Nesta sequência, Pajares (1996a) realça que para um indivíduo obter um rendimento adequado é necessário que possua tanto de habilidades objetivas como de fortes crenças acerca da sua eficácia para realizar uma tarefa. Desde o aparecimento da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986, 1991), assumiu-se que existe uma diferença evidente entre dispor de habilidades e ser capaz de as utilizar em diferentes contextos. Esta circunstância deve-se ao facto de que, entre o conhecimento e a ação, o pensamento autorreferente age como intermediário, controlando e medindo o que as

pessoas pensam, sentem e fazem. Isto é, a teoria da autoeficácia atribui um papel primordial à influência do pensamento autorreferente sobre o funcionamento psicossocial, atuando como mediador do comportamento e da motivação dos indivíduos. Assim, os juízos que as pessoas formam acerca da sua capacidade para atuar a um determinado nível numa tarefa específica têm influência nas suas atitudes (persistência, esforço, ..) nos seus padrões de pensamento e nas suas emoções.

Assim, nenhum outro aspeto é tão influente e importante na ação do ser humano como as crenças que os indivíduos têm acerca da sua eficácia pessoal (Valiante, 2000). Nesta sequência, é fundamental considerar o papel das crenças de autoeficácia quando queremos empreender estudos sobre a aprendizagem, a motivação, a autorregulação para a aprendizagem e o rendimento académico (Pajares, 2003). No entender de Bandura (1987), a importância deste construto é múltiplo dado que afeta o comportamento de formas distintas, influenciando a eleição de atividades e posturas, nos padrões de pensamento e reações emocionais, bem como determinam o esforço e a perseverança de investimento dos indivíduos

Assim, um dos caminhos apontados para o combate do insucesso escolar passa pela implementação de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais através das quais os alunos possam monitorizar a eficácia dos seus métodos de estudo e/ou estratégias de aprendizagem (Núñez, González-Pienda, Garcia, González-Pumariega & Garcia, 1998; Rosário, Mourão, Salgado, Rodrigues, Silva, Marques, Amorim, Machado, Núñez, González-Pienda & Hernández-Pina, 2006). Por outras palavras, urge a necessidade de que os alunos sejam capazes de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes, em diferentes domínios e conteúdos, e que estes saberes possam ser transferidas de um contexto de aprendizagem para outro e, desta forma, possam autorregular a aprendizagem. Deste modo, os saberes obtidos nos distintos contextos de aprendizagem podem, por sua vez, ser utilizados nos vários contextos de trabalho (Pérez, González-Pienda & Rodriguez, 1998). Consequentemente, a forma, habitualmente pouco investida, com que os alunos

encaram a escola, as suas abordagens ao estudo e a necessária motivação para manter os níveis de eficácia nos objetivos estabelecidos, não só inquieta muitos professores, como também tem preocupado, devido às suas consequências pessoais, sociais e profissionais, muitos outros parceiros do processo educativo, desde os encarregados de educação aos responsáveis políticos (Estrela & Amado, 2000).

A consideração deste papel agente dos alunos, suscita algumas questões na agenda quotidiana dos professores e educadores: O que significa ser um aluno autorregulado? Como se diferenciam estes alunos nos seus resultados escolares? Em que medida as crenças de autoeficácia dos alunos influenciam as perceções da instrumentalidade ou o valor da tarefa? Em que medida a autoeficácia afeta diretamente os processos autorregulatórios dos alunos e o seu rendimento académico? Este conjunto de questões levantou a necessidade de considerar a autorregulação da aprendizagem na sua complexidade. A autorregulação da aprendizagem não se configura como um único fator, mas sim como um conceito guarda-chuva que acolhe um conjunto de fatores - da responsabilidade e motivação dos intervenientes, das características e composição do grupo-turma, do clima de escola, da personalidade e ação pedagógica dos professores envolvidos, do currículo e práticas escolares, da própria natureza da vida escolar, do apoio familiar, entre outros - sendo que, perante cada caso, poderemos reconhecer mais o peso deste ou daquele fator do que de outros no sucesso educativo. Consoante os fatores que se revelem mais determinantes, também as leituras acerca do fenómeno, como a que se prende com a interpretação das suas funções aos níveis psicológico, sociológico e pedagógico, poderão ser variadas.

## **2. Processos de autorregulação da aprendizagem - uma reflexão prévia**

Ao observarmos a investigação produzida, nas últimas três décadas, sob o tópico da aprendizagem autorregulada, podemos concluir que este é um novo e importante construto explicativo dos processos de aprendizagem, com implicações evidentes no sucesso escolar (Bandura, 2002;

Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004; Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez & Rosário, 2013; Meirav & Goroshit, 2014; Núñez, Cerezo, González-Pienda, Rosário, Valle, Fernandez & Suárez, 2011; Núñez, Suárez, Cerezo, González-Pienda, Rosário, Mourão & Valle, 2013; Núñez et al., 2014; Paris & Newman, 1990; Randi & Corno, 2000; Rosário, 2004a; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2004; Rosário, Núñez, Valle, González-Pienda & Lourenço, 2012; Schunk, 1994; Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000).

Mas, **exatamente** pela sua abrangência, este conceito pode aglutinar quase todas as variáveis processuais da aprendizagem. Neste sentido urge clarificar, tentando compreender, em que consiste a aprendizagem autorregulada e quais as teorias, modelos, fases e dimensões que lhe estão associadas. O processo de autorregulação do aluno supõe o domínio e gestão de um conjunto de fatores que se apresentam como os elementos essenciais de uma aprendizagem de elevada qualidade e, previsivelmente, do êxito escolar (Boekaerts & Corno, 2005). Para essa aprendizagem de sucesso académico concorrem fatores tais como: o estabelecimento de objetivos nos sucessivos momentos de aprendizagem; o envolvimento na tarefa; o planeamento e gestão apropriada do tempo; a aplicação de estratégias válidas; a criação de um ambiente produtivo de trabalho; o uso e aproveitamento eficaz dos recursos disponíveis; a monitorização das realizações; a previsão dos resultados das suas atividades escolares e, sempre que necessário, a procura de ajuda e cooperação. Em associação, o aluno deverá, necessariamente, ter interiorizadas crenças positivas acerca das suas capacidades e do valor da sua aprendizagem, bem como sentir brio e prazer com o empenho pessoal desenvolvido (McCombs, 1989). Para Rosário (2004a) a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (p. 37).

Neste sentido, podemos considerar que a aprendizagem autorregulada pressupõe um modelo dinâmico de aquisição do conhecimento,

podendo, assim, ser descrita como um processo ativo, construtivo e orientado para objetivos sob a tutela da interação dos recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do aluno (Rosário, 2004a). Para se atingir esses objetivos os alunos terão de utilizar, continuamente, estratégias cognitivas, metacognitivas, motivadoras e comportamentais (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). A autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e manutenção das cognições, comportamentos e afetos dos alunos, planeados e ciclicamente ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares (Schunk, 1989a, 1994; Zimmerman, 1989b, 2000a,b). Ao ser encarada desta forma, numa perspetiva mais centrada nos processos, a autorregulação da aprendizagem distancia-se de um traço particular ou de uma capacidade desenvolvida isoladamente.

Deste modo, o estudo da autorregulação ao concorrer para o entendimento dos processos de aprendizagem na sala de aula, indagando a sua dinâmica e os seus resultados, desempenha um papel de realce na percepção e na configuração de ambientes de aprendizagem considerados de excelência. Estes ambientes de excelência são espaços de aprendizagem em que os alunos se percebem como capazes de induzir uma abordagem profunda e em que possam efetuar aprendizagens significativas, caracterizadas por um interesse intrínseco nas tarefas e na qual o aluno tenta compreender o material de aprendizagem, relacionando-o com os seus conhecimentos prévios e com o mundo que o circunda.

Os conhecimentos alcançados nos diferentes âmbitos de aprendizagem podem, por sua vez, ser utilizados nos diversos contextos de trabalho, pois o aluno ao desenvolver a autorregulação no seu processo de aprendizagem desenvolve a capacidade de transferir saberes, mestrias e comportamentos para novas situações de aprendizagem. O resultado eficaz dessa autorregulação da aprendizagem conduz-nos ao sucesso escolar desejado, ou seja, pretende-se que os alunos aprendam a analisar os conteúdos que lhes são novos, avaliando de uma forma crítica as resoluções apresentadas para os problemas, e se tornem capazes de, no

quotidiano, usarem as informações aprendidas. É desejável que o estudo dos diversos assuntos acadêmicos altere qualitativamente as interpretações dos alunos acerca do mundo que os rodeia. Assim, o objectivo é encontrar e sistematizar modos de pensamento que resumam a forma como os indivíduos interpretam determinadas situações da realidade. Este processo deverá ser entendido como um modo de compreender a análise do significado que os sujeitos dão ao mundo e aos conceitos e conteúdos implicados nos contextos educativos.

No entender de Schunk e Zimmerman (1996), outro aspeto importante no processo de autorregulação é que este advém, principalmente, de dois fatores: o social e as experiências controladas pelo próprio indivíduo. Desta forma, o vínculo que este mecanismo autorregulatório cria com os processos sociais, como a modelagem, a orientação e ajuda dos outros, é estudado como um dos aspetos mais evidentes na expansão e desempenho da autorregulação da aprendizagem. Nesta linha de pensamento, a percepção do aluno para decidir quando é conveniente desenvolver trabalho isoladamente, ou com outros, quando se torna necessário invocar a cooperação dos professores, dos colegas ou outras fontes de informação, é indicativa de uma capacidade para regular o seu ambiente social. Neste sentido, poder-se-á dizer que um dos aspetos mais evidentes num aluno autorregulador da sua aprendizagem é a sua capacidade de pedir o apoio de outras pessoas quando experiencia obstáculos durante a aprendizagem ou se depara com dificuldades em atingir as metas escolares estabelecidas (Newman, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). A este respeito Schunk e Zimmerman (1994) referem a procura de ajuda como sendo uma estratégia adaptativa, principalmente quando é usada para superar dificuldades com o propósito de obter a mestria e autonomia das aprendizagens.

Como já anteriormente referido, o incremento da autorregulação da aprendizagem é primordial para a promoção do êxito escolar do aluno. Foi igualmente referenciado que os alunos autorregulados estão intelec-

tualmente ativos no decurso da aprendizagem, não se comportando como simples recetáculos desprovidos de informação, mantendo um controlo ao longo das suas aprendizagens a partir da determinação e realização dos seus propósitos escolares (Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1990, 2000). Torna-se possível admitir, desta forma, que todos os alunos, em algumas áreas disciplinares, possam desenvolver a habilidade para regular a sua aprendizagem e o seu rendimento escolar. Esta flexibilidade permite melhorar e incentivar a competência autorregulatória dos alunos, utilizando um esquema de carácter interventor e sistemático moldado para ensinar estratégias e competências, fomentando a autoeficácia para a aprendizagem e o estabelecimento de objetivos escolares realistas (Schunk & Ertmer, 2000).

Na perspetiva sociocognitiva os alunos autorregulados na sua aprendizagem evidenciam a sua autoeficácia através das suas realizações (Bandura, 1997a,b) e percecionam-na como uma componente essencial na autorregulação da aprendizagem (Lourenço, 2007). Pela importância conferida a esta variável, e para melhor entendermos o seu âmbito funcional nas aprendizagens dos alunos, serão abordados alguns aspetos relevantes, nomeadamente: o papel da autoeficácia; o desenvolvimento das crenças de autoeficácia; autoeficácia e autorregulação; e a autoeficácia e realização académica.

### **3. O papel da autoeficácia**

Sendo a autoeficácia uma das variáveis que influencia a autorregulação da aprendizagem torna-se pertinente uma abordagem introdutória sobre a definição da mesma, assim como dos fatores e implicações a ela associada, tendo sempre como referencial a Teoria Sociocognitiva de Bandura (1997a).

Na nossa vida quotidiana todos fazemos apreciações acerca dos nossos atos, comportamentos e pensamentos. Estes juízos, que elaboramos acerca da nossa competência para concretizar com êxito

uma aprendizagem ou uma atividade específica, foram identificados por Bandura (1982) como percepções de autoeficácia. O construto da autoeficácia tem um historial iniciado nos anos 70, do século XX, com Bandura (1977b) e prolongado no tempo pelo mesmo autor (Bandura, 1986), onde contextualiza a autoeficácia no centro de uma teoria de agência pessoal, que atua em consonância com outros agentes socio-cognitivos na regulação das aquisições e do bem-estar dos indivíduos (Bandura, 1997a,b). Numa perspetiva abrangente, o autor apresenta um espectro do comportamento humano onde as crenças que os indivíduos concebem acerca de si próprios são os componentes essenciais no exercício do controlo e da agência pessoal. Esta perspetiva considera os indivíduos como sendo, simultaneamente, produtos e produtores do seu ambiente e do seu sistema social. Para Bandura (1997a) o conceito de autoeficácia relaciona-se com as “crenças na capacidade própria para organizar e implementar o curso das acções requeridas para produzir determinados resultados” (p. 3).

No contexto educacional, as percepções dos alunos acerca das suas competências escolares são mencionadas como a autoeficácia académica. Estas abrangem, por um lado, a apreciação que o aluno realiza sobre o que é determinado pelo seu contexto de aprendizagem e, por outro, a avaliação que o aluno faz sobre a sua aptidão para usar os conhecimentos e competências que adquiriu em novas aprendizagens e realizações que esse contexto lhe propicia e reivindica (Pintrich & Schunk, 2002; Schunk, 1989a; Schunk & Pajares, 2004). A perspetiva sociocognitiva concebe a autoeficácia (e.g., uma variável pessoal) como a percepção do aluno acerca das suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares ao nível ambicionado num domínio específico, e interpreta-a como uma variável fundamental no processo autorregulatório (Bandura, 1986, 1997a; Boakaerts, Otten & Voeten, 2003; Schunk, 1984, 1985). Por alocar complexidade, a sua análise envolve método e combinação de diferentes fatores (Schunk, 1985, 1996b), não devendo ser estudado como um fenómeno isolado.

As pesquisas desenvolvidas em ambiente escolar no marco socio-cognitivo, comprovam que a autoeficácia está associada às variáveis da aprendizagem autorregulada (Lourenço, 2007; Schunk, 2003; Schunk & Pajares, 2004). Observa-se que os alunos que, normalmente, consideram que são capazes de executar as atividades escolares sugeridas, usam mais estratégias cognitivas e metacognitivas no seu desempenho escolar e definem metas mais desafiantes do que aqueles alunos que evidenciam crenças opostas. Os resultados dos estudos divulgaram, ainda, que as crenças de autoeficácia influem, também, o comportamento de realização, a eleição das tarefas, o investimento nas atividades e a perseverança face aos fracassos (Brito & Inglês de Souza, 2015; Sagone & Caroli, 2013; Silva, Beltrame, Viana, Capistrano & Oliveira, 2012; Soares, Seabra & Gomes, 2014). Comparados com alunos que questionam as suas capacidades para aprender, aqueles que exibem um percepção elevada de autoeficácia face às tarefas escolares, são mais participativos, trabalham mais, persistem mais na tarefa quando confrontados com dificuldades e alcançam níveis mais altos de realização (Chong, 2005; Paris & Oka, 1986; Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1982b, 1985).

Nesta perspetiva, Zimmerman (2000b) conceptualiza a autoeficácia como “(...) as crenças pessoais acerca da capacidade para organizar e implementar as acções necessárias para conseguir uma determinada realização ou competência perante uma tarefa específica” (p. 14).

A autoeficácia também é fomentada quando o aluno é instruído no sentido de aplicar estratégias de aprendizagem. Esta instrução desenvolve um sentimento de controlo pessoal sobre os resultados das realizações. Simultaneamente, o aumento da autoeficácia conduz os alunos a reconhecerem-se mais competentes para usar as diferentes estratégias de aprendizagem que lhe são ensinadas (Schunk 1989b). As conclusões alcançadas em estudos relacionados com este assunto salientam que, para além da obtenção de competências cognitivas, os efeitos da modelagem, o *feedback* atribucional e o estabelecimento de objetivos, influenciam

também o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e que, por sua vez, essas crenças, influem nas realizações escolares (Bandura, 1997a; Schunk, 1996a; Zimmerman 1995).

Porém, estas influências não se constituem como um contínuo durante o desenvolvimento e percurso escolar do aluno. Alunos vivenciando os mesmos ambientes e com realizações escolares e capacidades cognitivas idênticas podem diferir, posteriormente, nos seus resultados acadêmicos devido a terem elaborado diferentes crenças sobre a sua autoeficácia, pois estas servem de mediadoras das anteriores aprendizagens e das realizações escolares presentes (Schunk, 1982a, 1984, 1985, 1996b; Zimmerman & Ringle, 1981). Consolidando estes argumentos, Collins (1982) verificou que alunos com baixa, média e bons resultados escolares na disciplina de Matemática tinham, relativamente a cada nível de rendimento, elevadas ou baixas crenças de autoeficácia. Confirmou-se que a capacidade se associava com a realização, mas que, independentemente da capacidade, os estudantes que apresentavam percepções de autoeficácia mais robustas resolviam mais questões de forma correta e concediam mais tempo àquelas em que tinham falhado. A esse respeito, Scott (1996) afirma que para além da capacidade cognitiva do indivíduo, o que se torna essencial é saber quanto o sujeito acredita nas suas capacidades, ou seja, a autoeficácia não manifesta o que o indivíduo pode fazer, mas aquilo que ele julga que pode fazer.

De acordo com Bandura (1986, 1997a,b), as crenças de autoeficácia produzem um grande efeito no comportamento escolar do aluno e este é observável de quatro formas distintas. Primeiro, a autoeficácia influencia na seleção das atitudes e procedimentos escolares, pois o aluno aproxima-se mais de atividades que se identifiquem com as suas competências, desviando-se das tarefas em situações adversas. Em segundo lugar, as crenças de autoeficácia doseiam o esforço que o aluno despende numa qualquer atividade, bem como o tempo de investimento quando exposto a contrariedades. O esforço e persistência usados na realização de uma tarefa são diretamente proporcionais à percepção de autoeficácia do aluno.

Em resultado, e como destacou Bandura (1986), os alunos devem realizar avaliações sobre a sua eficácia académica, pois só estas avaliações promovem um comportamento de sucesso. O autor verifica, também, que as percepções de eficácia mais funcionais são aquelas que transcendem levemente aquilo que o sujeito é suscetível de executar nesse preciso momento. Esta sobrestimação, que nunca deve ser excessiva, faz com que o sujeito aumente a sua persistência e esforço perante as atividades com que se confronta nos distintos contextos de vida. Assim, manifesta-se de enorme importância para a prática educativa o facto de considerarmos que as percepções de autoeficácia que o aluno organiza durante o seu processo de ensino e aprendizagem são alteráveis.

O terceiro efeito das crenças de autoeficácia no comportamento escolar do aluno verifica-se quando estas têm influência nos seus pensamentos e nas suas manifestações emocionais. Igualmente, se o aluno tem uma grande percepção de eficácia para realizar as atividades escolares de maior grau de dificuldade, alimenta sentimentos de tranquilidade e confiança em relação às mesmas. De forma antagónica, desenvolve cogitações negativas e de afrontação quando possui crenças de baixa eficácia relativamente a qualquer tarefa escolar (Boekaerts et al., 2003; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Finalmente, a última forma onde se observa que as percepções de autoeficácia influenciam o comportamento escolar do aluno ocorre quando este se identifica como gerador do seu comportamento. Neste caso, a autoconfiança que o aluno constrói converge para que alcance êxito nos resultados escolares. Este sucesso prepara o aluno para enfrentar realizações cada vez mais desafiantes. Bandura (1997a,b) refere que as percepções de eficácia que o aluno constrói ajudam a determinar como o aluno pensa, sente e se comporta. Assim, Pintrich e Schunk (1996) lembram que as percepções de eficácia nunca se deverão apresentar nem extremamente baixas nem exageradamente elevadas, revelando-se, assim, prejudiciais para a aprendizagem e para a realização escolar de sucesso.

### 3.1 O desenvolvimento das crenças de autoeficácia

Devido à natureza do tema, verifica-se a importância do desenvolvimento das crenças de autoeficácia do aluno em relação às tarefas escolares. Na perspectiva sociocognitiva os alunos consciencializam-se da sua autoeficácia através de quatro fontes: (i) experiências de êxito; (ii) experiências vicárias; (iii) persuasão verbal; e (iv) indicadores fisiológicos (Bandura, 1986,1997a; Pajares, 2000; Schunk, 1994; Usher & Pajares, 2006; Zimmerman & Ringle, 1981).

A primeira, e a mais preponderante fonte das perceções de autoeficácia dos alunos, é o significado que estes atribuem aos resultados das suas realizações intencionais, ou das suas experiências com sucesso. O sentimento de êxito ajuda no incremento das crenças de eficácia e o fracasso contribui para as reduzir. Poder-se-á dizer que os alunos que realizam as atividades escolares com êxito e conseguem alto rendimento escolar, vivenciam uma sensação de confiança nas suas aptidões escolares, fomentando, geralmente, o envolvimento renovado no estudo (Figueira, 1994; Kitsantas, 2002; Linnenbrink & Pintrich, 2003; Lourenço 2007). Pelo contrário, uma produção escolar de baixo rendimento, debilita a crença do aluno nas suas competências, desencorajando-o de investir na aprendizagem, assim como nas atividades de estudo (Lourenço, 2007).

Relativamente às experiências pessoais, estas manifestam-se muito importantes porque providenciam *feedback* acerca da eficácia pessoal, bem como a informação necessária para o desenvolvimento dos processos autorregulatórios. Investigações realizadas nesta área indicam com clareza suficiente que as experiências pessoais de sucesso aumentam as crenças de autoeficácia numa grande diversidade de atividades escolares, pelo que deveriam ser desenvolvidas na sala de aula (Bandura, 1986; Sánchez Rosas, 2013; Schunk, 1984).

A observação vicariante, é o segundo gerador de informação das crenças de autoeficácia e consiste na observação dos efeitos causados pelas realizações dos outros. Os demais, entendidos como semelhantes,

e na opinião de Schunk (1987), representam um suporte através do qual o indivíduo avalia as suas acções. Deste modo, a observação do êxito (ou fracasso) numa qualquer atividade escolar dos pares que compreende como semelhantes, pode ajudar para que o aluno aumente, ou não, a sua autoeficácia percebida para essa mesma atividade.

A terceira fonte de informação é proporcionada pelos professores, pais e outros, quando transmitem aos alunos confiança na sua aptidão para executarem as tarefas entretanto propostas. Esta informação, quando está em consonância com as habilidades do indivíduo para efetuar a tarefa com êxito, ajuda a aumentar a sua autoeficácia percebida. Mas, se o *feedback* fornecido pelos professores, pais e outros é irrealista - na medida em que não atende às capacidades do aluno - a autoeficácia percebida pelo indivíduo pode ser questionada pelas realizações posteriores com repercussões evidentes no seu investimento na tarefa. Assim, simultaneamente ao desenvolvimento das crenças pessoais, deve ser garantido o êxito nas tarefas propostas, para que as crenças de autoeficácia do aluno estejam em consonância com as suas capacidades (Schunk, 1991a).

A última fonte de informação é veiculada pelas reações fisiológicas do aluno, tais como os sintomas de alta ansiedade, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade e assim levam a julgamento de baixas capacidades numa dada situação. Inversamente, um baixo nível de ansiedade pode ser percebido como um prenúncio de competência.

Relativamente a estes quatro fatores, Bandura (1986) refere que a informação adquirida dessas fontes não influencia a autoeficácia de modo automático, mas através de um processamento cognitivo pelo qual o aluno pondera, por um lado, suas próprias aptidões percebidas e suas experiências passadas e, por outro lado, diversos componentes da situação, tais como a dificuldade da tarefa, o grau de exigência do professor e a possível ajuda que possa receber. Do emparelhamento entre suas potencialidades percebidas e as condições pertinentes à tarefa resultará um julgamento, positivo ou negativo, de suas próprias capacidades de controlar a situação.

Pajares (1997) refere que os indivíduos consideram os resultados dos comportamentos, e é a interpretação dessas considerações que lhes proporciona a informação de base aos seus julgamentos. É a escolha, integração, interpretação da informação associada ao contexto escolar que influi nos julgamentos de autoeficácia do aluno. Relativamente à avaliação das crenças de autoeficácia, Bandura (1997a) refere que estas crenças deveriam ser medidas em termos de juízos específicos de capacidade, submetidos a variações em função da atividade, das exigências da tarefa e a outras múltiplas situações circunstanciais.

Nesta mesma linha, Zimmerman (1996) resume algumas propriedades implícitas na medição da autoeficácia: (i) refere-se a determinadas tarefas ou atividades; (ii) está ligada a determinados âmbitos de funcionamento; (iii) está dependente do contexto em que se desenvolve a tarefa; e (iv) subordinada a um critério referido a si mesmo (e não à comparação com o desempenho de outros). Os alunos, com a observação de modelos, podem acreditar que também têm a capacidade de planificar e controlar o tempo, desenvolvendo uma crença de autoeficácia para a autorregulação académica, estimuladora do seu comportamento com as tarefas escolares e com as atividades de estudo.

Conforme foi mencionado por Bandura (1977a, 1986), a intervenção social (e.g., modelagem dos adultos e persuasão verbal) pode alterar a percepção individual da autoeficácia. Neste sentido, em pesquisas realizadas com alunos dos primeiros anos de escolaridade, Zimmerman (1985) considera que as diligências consumadas para alterar o sentimento de eficácia desses alunos alteraram os critérios e a seleção de atividades de aprendizagem. Alguns alunos mudaram a sua escolha para tarefas mais desafiadoras, enquanto outros baixaram os seus níveis de audácia, escolhendo tarefas mais fáceis. Sendo o ser humano um agente reflexivo e intencional, no que diz respeito ao seu comportamento, estas intervenções são observáveis através do que Bandura (1977a, 1986), no seu modelo teórico, refere como sendo o processo de aprendizagem por observação através dos seus mecanismos: a atenção; a retenção; a reprodução motora; e o reforço e motivação.

Assim, para que a aprendizagem ocorra é necessário a atenção quanto aos comportamentos mostrados pelo modelo e suas consequências. O valor dado à atividade é atribuído à sua utilidade, concorrendo para robustecer a atenção.

Na retenção, o comportamento observado fica retido na memória através de um sistema de codificação para que, posteriormente, possa ser resgatado. Desta forma, os comportamentos podem ser exercitados mentalmente, antecipando eventuais consequências, tornando-se quase que automáticos, oferecendo ao indivíduo espaço para novas aprendizagens.

Na fase da reprodução motora, o comportamento observado é retido, estruturado e ajustado em conformidade com a posterior utilização, tendo em consideração as capacidades individuais e os contextos onde se desenvolvem. Contudo, como nos é referido por Bandura, nem todos os padrões comportamentais sustidos pela memória são postos em prática, pois existe diferenciação entre aquisição e desempenho. O desempenho depende de reforços e motivações anteriores. Esses fatores determinam o propósito de atuar ou de expressar alguma atitude.

Considerando a perspectiva sociocognitiva, torna-se legítimo depreender que a autoeficácia não pode ser examinada como um traço ou uma característica relativamente consistente do aluno, mas como um construto que pode ser regulado e alterado, da mesma maneira que as outras estratégias de aprendizagem a que o aluno pode acorrer (Schunk, 1994). Alguns estudos realizados sobre a autoeficácia em contextos de aprendizagem indiciam que uma parte substancial dos alunos é muito confiante relativamente às suas capacidades escolares (Hackett & Betz, 1989; Pajares, 1996b; Pajares & Miller, 1997). Esta constatação revela, habitualmente, que estes alunos não se comprometem com as tarefas de estudo indispensáveis para atingirem êxito. Esta questão da falta ou excesso de autoconfiança nas capacidades escolares é fundamental, porque quando ela é escassa pode travar a ação e impossibilitar os alunos de alcançar as metas anteriormente estabelecidas. Pois, pode levar à utilização desajustada das suas potencialidades, dos recursos do am-

biente ou até ao abandono, de uma forma geral. Similarmente, o excesso de autoconfiança pode induzir os indivíduos a eleger e encetar trajetos de atuação demasiado complexos, para os quais não estão preparados ou não possuem as apropriadas capacidades, levando ao insucesso e à prostração. Ambas as situações podem levar ao fracasso, pondo em risco a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

Analogamente, a consciencialização, por parte dos intervenientes educativos, das dimensões que concorrem para a variedade das crenças de autoeficácia, pode contribuir para que se possam alterar práticas de sala de aula adversas ao incremento de uma autoeficácia impulsionadora do sucesso escolar dos alunos (Lourenço, 2007).

Segundo (Bandura, 1997a), as crenças de autoeficácia podem variar em conformidade com três dimensões de grande importância na realização escolar do aluno: (i) nível; (ii) generalidade; e (iii) força. A primeira dimensão observada - o nível - diz respeito à propensão do aluno para manter a sua percepção de autoeficácia, apesar das dificuldades que pode encontrar na realização de uma determinada atividade escolar. Estes, traduzem os diferentes níveis de desafio ou de dificuldade que o aluno enfrenta para conseguir concretizar a atividade escolar com sucesso. A segunda dimensão - a generalidade - pode mudar em resultado do nível de afinidade entre as atividades, da condição em que a capacidade é expressa (comportamental, cognitiva ou afetiva), das características da ocorrência e da pessoa, ou pessoas, para quem o comportamento é orientado. O aluno pode, igualmente, sentir-se eficaz em relação a um alargado número de atividades, ou apenas num qualquer domínio ou função. Por fim, as percepções de autoeficácia também permitem variação relativamente à força, na medida em que, quanto maior for o sentimento de eficácia pessoal, em relação à sua função como estudante, mais persistente este será perante os obstáculos encontrados, e maior a viabilidade de executar as atividades escolares com êxito (Bandura, 1997a; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004).

Deste modo, podemos admitir que a autoeficácia percebida é cumulativa, isto é, os alunos que constroem crenças elevadas de eficácia

percebida, em relação a determinadas tarefas ou atividades, quando são confrontados com diferentes tarefas ou atividades idênticas às vividas anteriormente, são capazes de recordar as suas primeiras crenças de autoeficácia percebida (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Schunk, 1996a,b). Essa recordação ajuda a que o aluno preserve a crença de eficácia, encarando as novas situações de realização com um sentimento de confiança na sua capacidade para as efetivar com sucesso.

No decurso do seu percurso escolar o aluno é, permanentemente, confrontado com novas e diferentes atividades de aprendizagem, pelo que este sentido de eficácia para aprender novas competências é muito importante. Proporciona-lhe sentimentos de crença e de tranquilidade, fundamentais à aquisição de rendimentos escolares de sucesso durante os vários ciclos de escolaridade, bem como poderá induzir, a longo prazo, resultados positivos nas questões intrínsecas à sua vida pessoal, profissional e social de adulto (Bandura 1997a; Hackett & Betz, 1989; Pajares, 1996a).

### **3. 2 Autoeficácia e autorregulação**

A autoeficácia constitui-se como uma variável fundamental no processo autorregulatório, estando presente durante as três fases do mesmo processo. Assim, na fase prévia, os alunos com um grau mais elevado de autorregulação encaram as atividades de aprendizagem com metas específicas, manifestando fortes perceções de autoeficácia quanto à possibilidade de as atingirem. No decurso da fase de realização, monitorizam as atividades durante a sua concretização e confrontam os dados conseguidos com os seus objetivos, como forma de calcular o progresso obtido. Consequentemente, estas autoperceções acerca do progresso alcançado cooperam para o aumento da autoeficácia do aluno e, simultaneamente, da sua motivação e uso das estratégias de aprendizagem que se manifestaram eficazes. Finalmente, durante a fase de autorreflexão, a avaliação do desenvolvimento conseguido e dos resultados obtidos

ajuda a manter e, às vezes, a aumentar os sentimentos de autoeficácia, contribuindo para que o aluno opere as alterações imprescindíveis no processo autorregulatório (Schunk & Ertmer, 2000).

Pode inferir-se que a autoeficácia, como variável, não detém a exclusividade de influência na realização do aluno. Esta coopera de uma forma decisiva para a autorregulação eficaz da aprendizagem, apesar de não estar isolada e de atuar em uníssono com as restantes variáveis. Algumas das outras variáveis (e.g. processos de estudo, controlo volitivo, planificação da gestão do tempo, autoconceito, procrastinação) com importância na realização escolar do aluno distribuem-se, de igual forma, pelas três fases do ciclo da aprendizagem autorregulada.

Assim, na fase prévia, a motivação e o compromisso do aluno nas atividades escolares são afetados pelos objetivos, as expectativas perante os resultados e o valor percebido da tarefa. No entender de Shell, Murphy e Bruning (1989), as expectativas acerca dos resultados ou antevisão dos efeitos das ações a desenvolver são importantes. Por seu lado, Schunk e Ertmer (2000) referem que o valor percebido também afeta o comportamento pessoal, pelo facto de os alunos, frequentemente, não mostrarem grande curiosidade pelas tarefas que não valorizam.

No decorrer da fase de realização, os processos de automonitorização, de autopercepção do progresso obtido, as estratégias de aprendizagem usadas e a motivação, também afetam as suas realizações. Por último, na fase de autorreflexão, em consequência do resultado dos processos de autoavaliação, os alunos adequam as estratégias de aprendizagem usadas, modificam os objetivos escolares estabelecidos e procedem à alteração do ambiente de trabalho, quando isso se revela essencial para atingir o êxito escolar pretendido (Schunk & Ertmer, 2000). Depreende-se, então, que quando o aluno não dispõe de um razoável conhecimento acerca das matérias, o facto de possuir uma autoeficácia robusta não origina, por si só, uma realização escolar de sucesso. É patente que as percepções de eficácia estão estritamente relacionadas com as variáveis explanadas, bem como com as práticas de estudo dos alunos e com a qualidade e a

quantidade do conhecimento factual, processual e condicional que estes albergam. Este conhecimento, especialmente num domínio específico, pode ser estudado não só nos conhecimentos declarativo e processual, mas também no que se denomina de conhecimento condicional. Como nos refere Alexander, Schallert e Hare (1991) o conhecimento processual é entendido como uma “compilação do conhecimento declarativo em unidades funcionais que incorporam estratégias do domínio específico” (p. 376), e o conhecimento condicional como o que transmite “a compreensão do quando e onde aceder a determinados factos ou empregar procedimentos particulares” (p.376). Desta forma, quando um indivíduo adquire conhecimento sobre algum assunto específico, não só obtém informação dos factos (conhecimento declarativo), o modo de aplicar esse conhecimento em determinadas rotinas ou procedimentos (conhecimento processual), ou ainda depreender quando e onde esse conhecimento deverá ser aplicado (conhecimento condicional). Contudo, o facto destes três tipos de conhecimento serem diferentes, a aquisição de um deles não garante, automática ou imediatamente, o conhecimento dos outros.

Em estudos realizados com alunos que manifestavam dificuldades leitoras, Schunk e Rice (1992, 1993) consideraram que a modelação de estratégias de aprendizagem, assistida de *feedback* sobre a eficácia do uso dessas estratégias, fomentava a autoeficácia dos alunos para a leitura, a utilização futura das estratégias de autorregulação ensinadas e o progresso da sua competência para a leitura. Graham, Harris e Mason (2005), por outro lado, referem uma pesquisa onde era apresentada a modelação cognitiva, cuja conclusão demonstra que ensinar uma estratégia de autorregulação da escrita, a alunos com dificuldades de aprendizagem, aumenta a sua autoeficácia e o seu desempenho na escrita e, esses benefícios, não só permaneciam depois do tempo de ensino, como também eram expandidos a outros contextos de vida.

Na mesma perspetiva teórica, Zimmerman e Martinez-Pons (1990) estudaram a relação entre o sexo, o ano de escolaridade, a competência académica, o uso de estratégias e a autoeficácia em alunos do sexo mas-

culino e feminino do 5.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade. A investigação sugeriu, por um lado, que a autoeficácia e a utilização de estratégias autorregulatórias se intensificam em conformidade com o progresso escolar dos alunos e, por outro lado, que as crenças dos alunos acerca da sua eficácia na Matemática e na competência verbal estavam relacionadas positivamente com a utilização de estratégias autorregulatórias, em todos os domínios, particularmente nas tarefas escolares.

Finalmente, nos últimos anos, em Portugal, o GUIA (Grupo de Universitário de Investigação em Autorregulação) tem realizado uma grande investigação no âmbito da autorregulação da aprendizagem, em todos os níveis de ensino, onde se desenvolvem estudos com variáveis predictoras da autorregulação da aprendizagem e sua influência no rendimento dos alunos. (Lourenço & Nogueira, 2014; Paiva & Lourenço, 2012, 2015; Rosário, Lourenço, Paiva, Núñez, González-Pienda & Valle, 2012; Rosário, Lourenço, Paiva, Rodrigues, Valle & Tuero-Herrero, 2012; Rosário, Núñez, Ferrando, Paiva, Lourenço, Cerezo & Valle, 2013).

#### **4. Últimas reflexões**

Apesar do construto da autorregulação da aprendizagem ser relativamente recente, as investigações efetuadas no seu âmbito revestem-se de um grande impacto para a melhoria do ensino e aprendizagem das nossas escolas. Este enriquecimento pode ser observado na contribuição efetiva para a melhoria do rendimento escolar da maior parte dos nossos alunos, se os professores possuírem os conhecimentos subjacentes à temática da autorregulação da aprendizagem e se a exercitarem em contexto de sala de aula. Para além deste conhecimento, será também importante que os professores possam avaliar o tipo de comportamento autorregulado que os alunos exibem para poderem intervir adequada e atempadamente nas disfunções que possam surgir.

Esta avaliação pode ser feita, posteriormente, nos diversos modelos de avaliação e de uma forma mais eficaz, após terem sido introduzidas, na

consciência coletiva dos alunos, estratégias de aprendizagem autorregulatórias (e. g. autoavaliação, organização e transformação de informação, estabelecimento de objetivos e planeamento, procura de informação, tomada de apontamentos, estrutura ambiental, auto-consequências, repetição e memorização, procura de ajuda social, revisão de dados), sempre que possível em contexto de sala de aula e inserido no currículo da disciplina prática, que a literatura denominou como infusão curricular (Rosário, 2004a). A infusão curricular ou disseminação transversal é uma estratégia que se tem caracterizado pela introdução, nos currículos de cada disciplina escolar, de dimensões de formação transversais que conduzem para três dimensões do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente - os valores, os conhecimentos e as competências -, identificados como essenciais na capacitação para a ação.

As condições ideais para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada existem quando é dada a oportunidade aos aprendizes para estabelecer e perseguir objetivos pessoais e criar os seus episódios de aprendizagem, promotores de um autoconhecimento gerador de percepções de autoeficácia positivas e realistas. Como é referido por Boekaerts e Niemivirta (2000), o facto de um professor realçar a importância de uma determinada competência ou estratégia autorreguladora para a realização de uma actividade, não é o mesmo que o aluno sentir a necessidade de adquirir essa competência. Neste sentido, integrando o ensino e aprendizagem de estratégias autorregulatórias no currículo de cada disciplina, através da infusão curricular, e monitorizando a sua utilização durante as atividades letivas, os professores estarão a contribuir para que os alunos se apercebam que o manuseamento das mesmas os guiará na senda do sucesso escolar.

Quanto à percepção de si próprio como aluno, nomeadamente a competência percebida, a literatura sugere, recorrentemente, que a autoeficácia académica dos alunos é uma variável preditora do nível de investimento na aprendizagem, contudo não é única nem se constitui como um factor que atue de modo isolado (Schunk, 1991b, 1994, 1996b).

Perante determinadas tarefas, no caso em que as competências já estejam bem estabelecidas ou os comportamentos já assegurados pelo facto de serem rotineiros, não se torna imprescindível que o aluno pondere a sua autoeficácia. Esse julgamento mais facilmente será necessário quando se alterarem ou as condições pessoais ou as condições da tarefa, como novos conteúdos, nova disciplina ou aspectos semelhantes (Schunk, 1991b). Igualmente, não se devem descartar as influências das expectativas de resultados, que são as crenças quanto aos efeitos prováveis das ações. Os alunos não se motivarão a agir caso prevejam resultados negativos das suas atuações, muito embora se percebam capazes de as realizar, e, mesmo que antevejam resultados positivos, estes devem, ainda, ser valorizados para que o aluno os procure com as suas posturas de ação. Caso esses efeitos finais não tenham nenhum significado ou valor para eles, de nada adianta para a motivação eles acreditarem nas suas capacidades.

No campo da investigação educacional, o construto autoeficácia tem-se revelado como uma variável de considerável valor heurístico. São muitos os trabalhos empíricos que reportam relações entre as crenças de eficácia e outras variáveis, nomeadamente com a ansiedade, a autorregulação, as metas, o autoconceito académico e o rendimento prévio (Pajares, 2003), dentre outras.

Outro aspeto interessante é o referido por Bandura (1991), quando menciona que na escola existem muitos alunos que têm sucesso e assim se preparam eficazmente para atuarem nesta nova era da informação, onde é exigida maior flexibilidade e autorregulação na aprendizagem. Mas existem, também, muitos alunos que não aprendem tão rápido quanto necessário e sofrem fracassos crónicos, o que os impede de acompanhar a evolução social. Estes precisam de aprender como enfrentar as adversidades próprias da condição de aprendizes. Contudo, a escola não está a saber lidar corretamente com este tipo de alunos, sendo considerada, frequentemente, como uma autêntica escola de ineficácia (Bandura, 1986), ou seja, não os ajuda a recuperar ou a manter a crença das suas capacidades, no meio de inevitáveis dificuldades e contrariedades. Traba-

lhar com os educadores o valor das tarefas associado à instrumentalidade percebida dos conteúdos e das matérias é um repto que está, ou deveria estar, presente, diariamente, nas salas de aula.

Neste sentido, na realização das tarefas previstas no currículo, os professores poderiam discutir com os alunos a aplicação das estratégias de autorregulação a situações concretas, treinando a sua transferência para outros contextos e tarefas escolares (Boekaerts & Corno, 2005). Os alunos seriam, deste modo, ajudados a responderem mais eficazmente aos seus objetivos e estilos de aprendizagem (Zimmerman, 2000a). A literatura refere que os alunos a quem os professores, de uma forma sistemática, ensinam e modelam estratégias de autorregulação de aprendizagem aplicadas a diferentes tarefas escolares, mais facilmente exercitarão autonomamente a sua utilização (Ablard & Lipschultz, 1998; Zimmerman & Schunk, 1998). Todavia, apesar da sua importância, as estratégias da autorregulação da aprendizagem não são uma panaceia para as dificuldades de aprendizagem, porque a sua eficácia depende da interdependência dos fatores pessoais e contextuais (Bandura, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Estes resultados constituem um desafio aos professores e educadores sugerindo-lhes, por um lado, a urgência da discussão das crenças dos alunos face à aprendizagem. Estas antecedem os comportamentos de estudo, determinando-os, e sugerem também uma reflexão apurada sobre o tipo de estimulação autorregulatória que poderá ser promovida quer na sala de aula, quer no estudo pessoal em casa (Biggs, 1993).

São variadas as razões que levam os alunos a aprender, contudo são essas razões que motivam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado (Biggs, 1991). Poder-se-á dizer que o ato de aprender, por vezes, poderá ser complexo, e é isso mesmo que o torna interessante e desafiador. Esta complexidade advém da anuência que aprender é reorganizar e acrescentar significados, tornando, assim, mais complexo o já apreendido, possibilitando a construção de ligações entre o conhecido e o desconhecido.

Este desafio passa por olhar para o aluno, cada vez mais, como um protagonista ativo e diligente que, diariamente, questiona a realidade, conquistando o protagonismo no processo de construção do seu conhecimento. Conforme nos é referido por Paiva e Lourenço (2011), torna-se, assim, imperioso fazer alterações nas práticas pedagógicas, porquanto conscientes desta complexidade vivenciada na escola, é expectável que este quadro de sucessivas construções e reconstruções projete a educação para uma nova etapa da sua história, onde a escola desejável será, incondicionalmente mais abrangente e mais envolvida com a diferença. Desta forma, os obstáculos que continuam a afectar o ensino terão, necessariamente, de dar lugar a novos compromissos dentro de um renovado espaço público da educação (Nóvoa, 2005) e, conseqüentemente, a alunos com percepções de autoeficácia mais positivas.

## Referências

- Ablard, K., & Lipschultz, D. (1998). Self-regulation in high-achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 94-101.
- Alexander, P. A.; Schallert, D.L & Hare, V. C. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge; Review of Educational Research, 61(3), 315-343.
- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977b). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Madrid: Martinez Roca.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (2), 269-290.
- Biggs, J. B. (1991). **Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong**: Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 3-19.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Boekaerts, M. & Niemvirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. Otten, R. & Voeten, R. (2003). Examination performance: are student's causal attributions school-subject specific? *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, (3), 331-342.

Brito, M. R. F. & Inglez de Souza, L. F. N. (2015). Autoeficácia na solução de problemas matemáticos e variáveis relacionadas. *Temas em Psicologia*, 23(1), 29-47.

Chong, W. H. (2005). The role of self-regulation and personal agency beliefs: a psychoeducational approach with asian high school students in Singapore. *The Journal For Specialists in Group Work*, 30, (4), 343-361.

Collins, J. L. (1982, April). *Self-efficacy and ability in achievement behaviour*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.

Estrela, T. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1, 2 e 3), 249-271.

Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C. & Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: un análisis a nivel individual y de contexto, *Anales de Psicología*, 29 (3), 865-875.

Figueira, A. P. C. (1994). Em torno do rendimento escolar. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.

Kitsantas, A. (2002). Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70, (2), 101-113.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Lourenço, A. A. (2007). Processos auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo do ensino básico: contributos da autoeficácia e da instrumentalidade. Dissertação de doutoramento. Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Lourenço, A. A. & Nogueira, C. M. L. (2014). Perceções sobre as abordagens à aprendizagem: estudo de variáveis psicológicas. *Educação e Filosofia*, 28 (55), 323-372.

Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & Sá, I. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10 (19), 58-74.

McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice* (pp.51-82). New York: Springer-Verlag.

Mckeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. & Smith, D. A. (1986). *Teaching and learning at the college classroom: a review of the research literature*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.

Meirav, H. & Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2 (1), 1-10.

Mills, H. & Clyde, J. A. (1991). Children's success as readers and writers: It's the teacher's beliefs that make the difference. *Young Children*, 46 (2), 54-59.

Newman, R. S. (1994). Academic help-seeking: a strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*, (pp. 283-301). Hillsdale: Erlbaum.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: ASA.

Núñez, J. C., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Valle, A., Fernandez, E. & Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education”, *Psicothema*, (23), 274-281.

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. & García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación com los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.

Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P., Mourão, R. & Valle, A. (2013). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education, *Educational Psychology*, 3, 1-21.

Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E. & Valle, A. (2014). Student, teacher, and school context variables predicting academic achievement in biology: analysis from a multilevel perspective, *Journal of Psychodidactics* 19 (1), 145-171.

Paiva, M.O. A. & Lourenço, A. A. (2011). Ambiente da sala de aula: um estudo de caso. *Revista Educação e Filosofia*, 25 (49), 17-42.

Paiva, M. O. A. & Lourenço, A. A. (2012). A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12 (2), 501-520.

Paiva, M. O. A. & Lourenço, A. A. (2015) Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico, *Revista CES Psicologia*, 8 (2), 47-75.

Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs in academic setting. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.

Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (2000 January). Schooling in America: Myths, Mixed Messages, and Good Intentions. Lecture delivered at Emory University, Cannon Chapel. Great Teachers Lecture Series.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem-solving: implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65, 213-228.

Paris, S. G. & Newman, R. S. (1990). Development aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 87-105.

Paris, S. G. & Oka, E. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Development Review*, 6, 25-36.

Pérez, J. N., González-Pienda, J. A. & Rodríguez, M. (1998). Aprender en la escuela. In González-Pienda & Núñez Pérez (coord.), *Dificuldades del aprendizaje na escola* (pp. 21-43). Madrid: Edições Pirâmide.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. & J. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (134-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Randi, J. & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 651-686). San Diego, NY: Academic Press.

Rosário, P. (2002a). *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar. Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2002b). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2002c). *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2002d). *007.º Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2003). *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2004a). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2004b). *Testas o Lusitano*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P., Lourenço, A. A., Paiva, M. O. A., Núñez, J. C., González-Pienda, L. A. & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28, 37-44.

Rosário, P., Lourenço, A. A., Paiva, M. O. A., Rodrigues, A., Valle, A. & Tuero-Herrero, E. (2012). Prediction of mathematics achievement: effect of personal, socioeducational and contextual variables. *Psicothema*, 24 (2), 289-295.

Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C., Marques, C., Amorim, L., Machado, S., Núñez, J., González-Pienda, J. & Hernández-Pina, F. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (1), 77-88.

Rosário, P., Núñez, J. P., Ferrando, P. J., Paiva, M. O. A., Lourenço, A. A., Cerezo, R. & Valle, A. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: a two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and Learning*, 8, 47-77.

Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 1, 131-144.

Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2006). Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo. Porto: Almedina.

Rosário, P., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). *Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.

Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J. & Lourenço, A. A. (2012). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model, *European Journal of Psychology of Education* 1 (1), 10 - 21.

Sagone, E. & Caroli, M. E. D. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92, 838-845.

Sánchez Rosas, J. (2013). Búsqueda de ayuda académica, autoeficacia social académica e emociones de logro en clase en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5 (1), 35-41.

Schunk, D. H. (1982a). Goal difficulty and attainment information: Effects on Children's Behaviours. *Human Learning*, 25, 107-117.

Schunk, D. H. (1982b). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.

Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behaviour. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioural change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

Schunk, D. H. (1989a). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer Verlag.

Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1 (3), 173-207.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D. H. (1991a). *Learning theory: An educational perspective*. New York: Macmillian Publishing Company.

Schunk, D. H. (1991b). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum.

Schunk, D. H. (1996a). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.

Schunk, D. H. (1996b, April). Self-efficacy for learning and performance. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York.

Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading e Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, NY: Academic Press.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age.

Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1992). Influence of reading-comprehension strategy information on children's achievement outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 15, 51-64.

Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of Special Education*, 27, 257-276.

Schunk, D. H. & Zimmerman B. J. (1994). Self regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schunk, D. H. & Zimmerman B. J. (1996). Goal and self-evaluative influences during Children's cognitive skill learning. *American Research Journal*, 33, 195-208.

Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, 36 (3), 195-213.

Shell, D. F., Murphy, C.C. & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.

Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. S., Capistrano, R. & Oliveira, A. V. P. (2012). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (3), 411-420.

Soares, A. B., Seabra, A. M. R. & Gomes, G. (2014). Inteligência, habilidades sociais e autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 85-94.

Usher, E. L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.

Valiante, G. (2000). *Writing self-efficacy and gender orientation. A developmental perspective*. A Dissertation Proposal. Atlanta: Emory University.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), 246-260.

Zimmerman, B. J. (1985). The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development*, (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.

Zimmerman, B. J. (1989). Model of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (1996 April). *Measuring and mismeasuring academic self-efficacy: Dimensions, problems and misconceptions*. Symposium presented at the meeting of the American Educational Association, New York.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39) San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48 (3), 135-147.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, Winter, 23 (4), 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B. J. & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning*. San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.

Data de registro: 04/11/2014

Data de aceite: 17/02/2016

## Exclusão social: esboço de uma crítica ontológica marxiana

*Rafael Rossi\**

**Resumo:** O conceito de exclusão social tem sido debatido nas últimas décadas tanto no plano teórico acadêmico, quanto nas orientações de algumas políticas públicas. A partir da dissertação de mestrado que desenvolvemos na área de Geografia, apresentamos uma reflexão com base em pesquisa bibliográfica a respeito da exclusão social com objetivo de contribuir com o debate e entendimento desta polêmica. Neste artigo, debatemos os principais argumentos presentes nas análises sobre o conceito de exclusão social e contrapomos estas proposições com o esboço de uma crítica que se baseia na ontologia marxiana. Assim, explicitaremos a divergência metodológica nestas duas abordagens antagônicas.

**Palavras-chave:** Exclusão social. Classe trabalhadora. Modo de produção capitalista.

### Social exclusion: outline of a Marxist critique

**Abstract:** The concept of social exclusion has been debated in recent decades both in academic theory, as in some public policy guidelines. From the master's thesis we have developed in the field of Geography, we present a reflection based on literature about social exclusion in order to contribute to the debate and understanding of this controversy. In this article, we discussed the main arguments present in the analysis of the concept of social exclusion and counter pose these propositions with the outline of a critique that is based on the Marxist perspective. So we explain the methodological divergence in these two antagonistic approaches.

**Keywords:** Social Exclusion. Working class. Capitalist mode of production.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).  
*E-mail:* rafael.rossi@ufms.br

## **Exclusión social: esquema de uma crítica ontología marxiana**

**Resumen:** El concepto de exclusión social ha sido objeto de debate en las últimas décadas, tanto en la teoría académica, ya que en algunos lineamientos de política pública. A partir de la tesis de maestría que hemos desarrollado en el campo de la Geografía, presentamos una reflexión a partir de la literatura de investigación sobre la exclusión social con el fin de contribuir al debate y la comprensión de esta controversia. En este artículo, discutimos los principales argumentos presentes en el análisis del concepto de exclusión social y oponemos estas proposiciones con el esquema de una crítica que se basa en la ontología marxista. Así explicitaremos divergencia metodológica en estos dos enfoques antagónicos.

**Palabras clave:** Exclusión Social. Clase Trabajadora. Modo de producción capitalista.

## **Introdução**

Os conceitos de *exclusão social*, *vulnerabilidade*, *risco* e *segregação* aparecem tanto no debate educacional quanto no de serviço social e, por vezes, em outros campos teóricos, inclusive no das políticas públicas, como “slogans conceituais” mais “contemporâneos” e, assim, mais condizentes com a “nova questão social”. A primazia por uma análise sobre as consequências do desenvolvimento desigual e contraditório do capital e do capitalismo é sobreposta ao esforço teórico e prático de entendimento sobre a raiz de tais situações rotuladas como “excludentes” ou “segregadoras”. É imprescindível retomar uma reflexão baseada na ontologia marxiana, lembrando que: “Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2010, p. 151) e, dessa forma, ainda é urgente e necessária a reflexão e investigação a respeito do modo de produção capitalista na contemporaneidade. Neste texto trazemos as contribuições do levantamento bibliográfico realizado sobre este tema com o desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado defendida em 2012 junto ao Programa de Pós-Graduação

em Geografia da FCT/UNESP de Presidente Prudente – SP e intitulada: “Uma contribuição geográfica para problematização da perspectiva territorial nas políticas públicas: Análise espacial a partir do índice de desenvolvimento das famílias em Presidente Prudente – SP”, num esforço também de autocrítica, por isso chamamos a atenção para as diferenças entre as perspectivas que trabalham com o conceito de exclusão social e a perspectiva marxiana/marxista.

Dessa forma, temas como exploração da *classe trabalhadora*, *classe social*, *luta de classes* e *emancipação humana* não são levados em consideração de maneira hegemônica pelos autores que trabalham com o conceito de exclusão social, ou como preferem alguns, *processo de exclusão social* a que “as famílias, grupos e/ou segmentos sociais sofrem”. Esse movimento não é aleatório e independente ou desconectado das mudanças materiais e transformações societárias das últimas quatro décadas, em especial, a partir dos anos 1990 com a ascensão do neoliberalismo enquanto uma face “eufêmica” da perversidade deste novo estágio do modo de produção capitalista.

Neste texto, tratamos de uma breve conceituação sobre a exclusão social, com vistas a avançar para as consequências – em potencial – que este conceito pode representar para a luta organizada da classe trabalhadora em seu processo de reprodução e formação de consciência revolucionária. Apesar da análise conceitual sobre a exclusão social ser encarada por muitos pesquisadores como imbuída de forte perspectiva intervencionista, já que dessas análises são gerados relatórios, gráficos, mapas, indicadores sociais<sup>1</sup> etc.; do ponto de vista teórico e prático, resume-se o profissional do Serviço Social não mais como intelectual passível de contribuir com a transformação social, mas sim torná-lo um especialista, capaz de trabalhar com banco de dados e estatísticas que melhor ajudem

---

<sup>1</sup> Aliás, reconhecemos a relevância do trabalho empírico que muitas análises que se utilizam do conceito de exclusão social desenvolvem. Nossa crítica se baseia na orientação ideológica em que este conceito se insere, basicamente de cunho idealista, reformista e politicista.

a orientar as políticas públicas e seus programas sociais, ou seja, se trata de uma perspectiva profundamente reformista<sup>2</sup> e conformada com a “victória” e hegemonia do capitalismo, numa perspectiva “pura” e “técnica”. Assim sendo, a reflexão que aqui problematiza o conceito de exclusão social, a partir da pesquisa bibliográfica da perspectiva materialista, não intenta uma valorização da prática em sobreposição à teoria. O objetivo é chamar a atenção para a divergência metodológica e ideológica entre os pesquisadores que analisam os processos excludentes e aqueles que trabalham com as contradições do capitalismo e se envolvem em pesquisa e militância a partir da ontologia marxiana.

Dessa forma, dividiremos este artigo em mais três partes. Num primeiro momento apresentamos as reflexões a respeito do conceito de exclusão social. Num segundo momento, a partir das análises realizadas na primeira parte, inserimos nossas reflexões pautadas na ontologia marxiana de inspiração nos trabalhos do filósofo húngaro Gyorgy Lukács, em especial, na sua *Para uma Ontologia do Ser Social* e, deste modo, possuem argumentos pertinentes de serem debatidos na crítica ao raciocínio presente na utilização do conceito de exclusão social. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sintetizando os elementos mais prementes na discussão do conceito aqui abordado e refletido numa perspectiva crítica com a contribuição da ontologia marxiana.

## **O conceito de exclusão social em debate**

Para entender as posturas inerentes às análises que se baseiam no conceito de exclusão social e a ontologia marxiana, precisamos, primeiramente, explicitar as características desse conceito a partir das

---

<sup>2</sup> Perspectiva reformista é uma expressão que utilizamos para contrapor à perspectiva revolucionária. A análise reformista não entende as desigualdades sociais de toda ordem de modo articulado à estrutura do capital e, assim, para os teóricos dessa perspectiva é possível “reformá-lo” para “erradicar” as “mazelas e problemas sociais”.

contribuições de importantes pesquisadores da área para que, em seguida, possamos elaborar uma síntese e analisá-la com o contraponto marxista e, para isso, a pesquisa bibliográfica sobre o tema é fundamental. Todo o levantamento a seguir se baseou em nossa pesquisa a respeito da temática envolvendo os processos excludentes (ROSSI, 2012). As origens do conceito de exclusão social estão ligadas a discussões nos anos 1960 na França, período este muito enfatizado por vários autores. Já nos anos 1980, o conceito de exclusão começou a se atrelar aos problemas de desemprego e a vínculos sociais instáveis, em um contexto que ficou conhecido como “nova pobreza”. Assim, gradativamente a utilização desse conceito se generalizou na opinião pública e na esfera acadêmica, fazendo ligações com o pensamento republicano francês a respeito da solidariedade entre indivíduos e grupos e, destes com a sociedade como um todo (DURANA, 2002).

Com o final dos anos 1980, o termo exclusão social passou a ter uma grande ênfase nas discussões políticas e teóricas em escala internacional. Tal ênfase pode ser compreendida pela necessidade de entendimento do fenômeno de empobrecimento e carências que teriam se generalizado. Mais recentemente, esse conceito passou a ser criticado em função de seus limites, bem como em função de seu uso abusivo, na visão de Dupas (1998).

O processo de exclusão social está em pauta em diversas agendas: o governo britânico estabeleceu o “*Unit on Social Exclusion*” no gabinete do vice-ministro em 2010; a União Européia adotou políticas destinadas a erradicar a pobreza e exclusão social no mesmo ano; o Banco Inter-Americano estabeleceu uma missão de estado sobre a exclusão social; a UNESCO promoveu uma conferência com o tema “*From Social Exclusion to Social Cohesion*” e a Escola de Economia de Londres estabeleceu o Centro de Análises sobre a Exclusão Social – CASE, como lembra Fraser (2010).

O conceito de exclusão social tem sido abordado tanto nas políticas públicas, documentos estatais, análises acadêmicas e demais contextos de

formas variadas em função da peculiaridade que leva em contrapartida. Desde abordagens reducionistas e confusas que quase trabalham com esta noção como sinônimo de pobreza e marginalidade, até análises mais sofisticadas que tratam do aspecto territorial, processual, escalar, multi-dimensional presente aos fenômenos excludentes. Dado o espaço de que dispomos neste texto, é inviável a elaboração de uma abordagem ampla o suficiente para tentar captar o que se produziu cientificamente na área nas duas últimas décadas. Isto, todavia, não impossibilita a elaboração de uma síntese dos principais argumentos presentes na quase totalidade das teses sobre a exclusão. Wanderley (2001) chega a constatar que: “A concepção de exclusão continua ainda fluida como categoria analítica, difusa, apesar dos estudos existentes, e provocadora de intensos debates” (WANDERLEY, 2001, p. 17).

Um ponto em comum presente nos estudos de pesquisadores sobre este tema é a constatação de que: “vivemos ao mesmo tempo o esgotamento de um modelo e o fim de uma forma de inteligibilidade do mundo” (WANDERLEY, 2001, p. 18). Entendimento este compartilhado por Guareschi (2001) ao entender que:

a relação de exclusão é central para a compreensão da sociedade atual. **Essa relação de exclusão substitui as antigas relações de dominação e exploração, pois as novas relações de trabalho, devido às modernas tecnologias, sofrem uma profunda transformação:** não se necessita mais mão-de-obra no índice exigido pelo modo de produção capitalista tradicional, onde tanto a indústria, como a agricultura e os serviços empregavam um grande número de pessoas. **Devido à flexibilização tanto do consumo, como do mercado, das máquinas e do próprio trabalhador, muitas pessoas são colocadas à margem do processo produtivo.** Não é o fim do trabalho, mas é o fim de um emprego como o existente no modo de produção tradicional (GUARESCHI, 2001, p. 154, grifos nossos.)

Em decorrência das profundas transformações no trabalho e na maneira de compreender, ou seja, na “inteligibilidade do mundo”, a ex-

clusão social se associa à “nova questão social” e, com efeito, os “velhos paradigmas” passam a ser insuficientes para uma compreensão crítica e contemporânea da pobreza e das suas mais diversas manifestações e articulações, em especial, para os autores aqui analisados, com relação à exclusão social. Frente a essa explicação há o entendimento de que:

Observa-se, pois, uma espécie de impotência do Estado-Nação no controle das conjunturas nacionais. Os problemas sociais se acumulam, justapondo, no seio das sociedades, categorias sociais com renda elevada ou relativamente elevada ao lado de categorias sociais excluídas do mercado e por vezes da sociedade (WANDERLEY, 2001, p. 18).

A “nova questão social”, dessa forma, teria feito com que os Estados perdessem a capacidade de “controle das conjunturas nacionais”. Assim sendo, o fenômeno da pobreza também sofreu alterações e a exclusão social “é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação” (WANDERLEY, 2001, p. 23). É esta perspectiva multidimensional que leva à compreensão sobre a exclusão enquanto um processo que se dá desde a perda de vínculos empregatícios até a miséria extrema, por exemplo, envolvendo, “uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação”. Por isso, também a “nova pobreza” se alterou e:

Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder. Nesta direção, o novo conceito de pobreza se associa ao de exclusão, vinculando-se às desigualdades existentes e especialmente à *privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada também a partir da questão da democracia* (WANDERLEY, 2001, p. 23).

A “nova pobreza” também multidimensional avança sobre a concepção que se baseia apenas no quesito renda e, agora, passa a incluir, dentre outros elementos, a “ausência de poder”. Toda esta dinâmica

também influencia e é influenciada por um contexto entendido a partir da “mundialização e transformações produtivas” enquanto processos que:

sem dúvida, têm pontos positivos: **as distâncias se reduziram**, são “virtuais”, **não há mais barreiras físicas para a informação**, o conhecimento, o intercâmbio cultural; os avanços tecnológicos possibilitaram desvendar enigmas seculares nas variadas áreas da vida humana e social, **a democracia atingiu a quase maioria dos países** e é requisito de legitimidade internacional, etc. Mas, são os efeitos perversos desses processos que estão na mira de nossas reflexões, neste momento, e em cuja tessitura a exclusão está emaranhada. Parece, assim, não haver dúvida de que **a exclusão pode ser tomada em nossas sociedades contemporâneas como uma nova manifestação da questão social** (WANDERLEY, 2001, p. 24, grifos nossos).

Chegamos a uma relação no mínimo contraditória, pois ao entender que “a democracia atingiu a quase maioria dos países” e que “não há mais barreiras físicas para a informação” o autor passa rápido por esses debates tidos como pressupostos elementares e consensuais da “nova questão social” e que, por isso mesmo, nem carecem de maiores detalhamentos em profundidade. Democracia e cidadania aparecem como os valores mais dignos e universais a serem, deste modo, defendidos no combate à exclusão e pobreza, devendo: “prover níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania, possibilitando a autonomia da vida dos cidadãos” (WANDERLEY, 2001, p. 25). Costa (2001) fornece uma interpretação ampla que está presente nos estudos da maioria dos teóricos da exclusão social:

Pode considerar-se que o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma forma de relação. Aquele conjunto de sistemas pode ser mais ou menos amplo, consoante o conceito de cidadania que esteja subjacente. Parece possível agrupar os sistemas sociais básicos nos cinco seguintes domínios: social, o econômico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas (COSTA, 2001, p. 14).

Em sentido próximo ao de Wanderley (2001) está Sawaia (2001) enfatizando o caráter “psicossocial” e “subjetivo” da exclusão, argumentando que:

Analisar a ambiguidade constitutiva da exclusão é captar o enigma da coesão social sob a **lógica da exclusão na versão social, subjetiva, física e mental**. Portanto, este enfoque não deve ser confundido com a falta de coerência ou com relativismo, no sentido de tratar de tudo e aceitar qualquer significado (SAWAIA, 2001, p. 07, grifos nossos).

Sawaia, assim como Guareschi (2001), entende as dimensões subjetivas intimamente centrais ao escopo analítico sobre os fenômenos excludentes. Dessa forma:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde os sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade consciência e inconsciência (SAWAIA, 2001, p. 9).

A ênfase nas “subjetividades específicas” é analisada a partir de perspectivas fenomênicas do cotidiano, como apontado por Sawaia em englobar a “afetividade” e “consciência”, fato este compartilhado por Guareschi ao afirmar a respeito dos fatores psicossociais que: “são imprescindíveis, pois sem eles não seria possível legitimar e sacralizar outras formas de dominação. Além disso, são extremamente eficientes. Sem eles, dificilmente a exclusão permaneceria hegemônica nas sociedades atuais” (GUARESCHI, 2001, p. 145).

Guareschi – na esteira de Wanderley e Sawaia – compreende a “nova questão social” de inspiração na literatura francesa sobre o tema – deslocando seu enfoque para a dimensão subjetiva e não aprofunda sobre o que seu entendimento a respeito das “relações” enquanto categoria

central para a sociabilidade do ser social. Corroborando a tese na defesa universal da democracia e da cidadania, argumenta:

**O que está em jogo hoje é a reconquista da democracia contra a tecnocracia:** é preciso acabar com a tirania dos ‘especialistas’ estilo Banco Mundial ou FMI que impõem sem discussão os veredictos do novo Leviatã, ‘os mercados financeiros’, e que não querem negociar, mas ‘explicar’; é preciso romper com a nova fé na inevitabilidade histórica que professam os teóricos do liberalismo; **é preciso inventar as novas formas de um trabalho político coletivo capaz de levar em conta necessidades, principalmente econômicas (isso pode ser tarefa dos especialistas), mas para combatê-las e, se for o caso, neutralizá-las** (GUARESCHI, 2001, p. 149, grifo nosso).

Percebe-se como Guareschi não apenas coloca o foco na subjetividade e na esteira dos demais autores, mas defende a democracia e a cidadania. Mais ainda: o autor coloca-nos o desafio de “reconquista da democracia” contra a “tecnocracia” e, em função disto, a necessidade de “inventar nossas formas de um trabalho político”. Portanto, a politicidade não comparece como algo ruim ou parcial, mas ao contrário, pleno de significados e potencialidades para combater a exclusão.

Percebe-se, de modo geral, que os principais elementos presentes nas análises sobre o fenômeno da exclusão social há: 1) um deslocamento da questão do trabalho enquanto categoria fundante do ser social; 2) uma ênfase na dimensão subjetiva tendo prioridade sobre a objetividade concreta; 3) a defesa da cidadania enquanto valor universal para o combate às desigualdades e 4) uma super valorização da política e o argumento de possibilidade de reformas do Estado e do capital frente às demandas “cidadãs” impostas pela “nova questão social”. É sob estes quatro pilares que desenvolveremos, na sequência, nossa crítica pautada na perspectiva ontológica instaurada por Marx. Importante lembrar aqui que crítica não se conforma tão somente em um aspecto superficial de preferências ou gostos. Ao contrário, a crítica na teoria social marxiana, a respeito do conhecimento acumulado, consiste em “trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos,

os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento” tendo por base os “processos históricos reais” (NETTO, 2011, p. 18).

### **Por uma crítica pautada na ontologia marxiana**

Para explicitarmos o esboço de uma crítica às análises sobre exclusão social baseada na ontologia marxiana, é imprescindível distinguirmos, antes de tudo, o que é a perspectiva ontológica. Os seres humanos têm produzido, ao longo de sua história, diversas ontologias, ou seja, uma “concepção prévia do que seja a realidade” (TONET, 2013). Todo ponto de vista gnosiológico possui, por sua vez, uma base ontológica. O conhecimento, em assim sendo, pode ser abordado tanto de uma perspectiva gnosiológica quanto ontológica. Todavia, a ontologia implica no estudo do ser em suas determinações, conexões e interconexões mais gerais e essenciais. Aprender o ponto de vista ontológico de um determinado objeto implica em compreender que “ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência” e, com isso, “implica a subordinação do sujeito ao objeto”, pois “o elemento central é o objeto” e, com isso, “não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2013, p. 14).

Entendida essa diferenciação da perspectiva gnosiológica e da perspectiva ontológica, é preciso, agora, compreender, mesmo que em linhas gerais, a *centralidade ontológica* que o trabalho assume para a ontologia marxiana. Isso é importante não apenas para compreensão da “inovação” instaurada pela ontologia marxiana frente às demais ontologias produzidas pela humanidade, mas também, como eixo balizador para criticar o “adeus ao trabalho” enquanto categoria fundante do ser social realizado pelas análises que trabalham com o conceito de exclusão social.

Lukács (2013) nos esclarece que apenas o trabalho possui em sua “essência ontológica” um claro aspecto de transição, pois é, basicamente, uma relação entre o homem (sociedade) e natureza, inorgânica como

uma ferramenta ou matéria-prima, por exemplo; e orgânica. Deste modo, “assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social”. É no trabalho que estão contidas *in nuce* todas as potencialidades de complexos sociais do ser social. Em razão disto que o trabalho pode ser considerado como fenômeno originário e “modelo do ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Lukács (2013) ainda nos explica que é apenas no trabalho, “no pôr do fim e de seus meios”, através do pôr teleológico, que a consciência humana ultrapassa a mera adaptação ao ambiente e “executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis”. Isso implica em considerar que a realização se torna um elemento transformador da natureza e a consciência que originou este processo não pode ser considerada mais, do ponto de vista ontológico, apenas um epifenômeno.

O trabalho – em seu sentido amplo/ontológico – é inerente à todas as formações sociais. Por meio dele, enquanto atividade primária e originária do ser social, há a produção de “valores de uso” enquanto “forma eterna” que envolve o metabolismo homem e natureza e, dessa forma, “a intenção que determina o caráter da alternativa, embora desencadeada por necessidades sociais, está orientada para a transformação de objetos naturais” (LUKÁCS, 2013, p. 77).

Lessa (2012) – na esteira de Marx e Lukács – nos explica que não há existência social sem trabalho, contudo, a própria existência social é muito mais que trabalho. É por isso que o trabalho – enquanto categoria também social – só se viabiliza na relação com um complexo composto e a “relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens” e, em função disto, “a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si” (LESSA, 2012, p. 25). Isso, entretanto, não inviabiliza o entendimento do trabalho enquanto categoria fundante (centralidade ontológica), pois os demais complexos sociais se originam a partir dele e na mediação com ele.

A discussão ontológica do trabalho também não anula, conforme Lessa (2012) nos recorda, a crítica radical às formas históricas concretas do trabalho. A respeito disso:

Ou seja, para Marx e Engels há uma clara distinção entre **trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social assalariada, alienada pelo capital**. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em “coisas” (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. **O trabalho, pelo contrário, é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de socialidade**. Embora a palavra trabalho faça parte das duas categorias, isto não deve velar que há uma enorme distância a separar trabalho de trabalho abstrato (LESSA, 2012, p. 26, grifos nossos).

Deste modo, afirmar a importância da apreensão do sentido ontológico da categoria trabalho não implica na desconsideração do trabalho abstrato e as alienações que dele brotam no capitalismo, por exemplo. Esses entendimentos são necessários, pois, como o próprio Marx nos explicou n’ *O Capital*, não é possível pensar numa transformação qualitativa da sociedade se não efetivarmos uma mudança estrutural no trabalho e sua organização para além dos imperativos autoexpansionistas do capital conforme Mészáros (2002) também alerta. Quando os pesquisadores da “exclusão social” dizem adeus à categoria do trabalho – tanto em sua *centralidade política*<sup>3</sup> quanto em sua *centralidade ontológica* – imprimem

---

<sup>3</sup> Centralidade política do trabalho significa, em linhas gerais, que, no capitalismo, o sujeito revolucionário por excelência – porém não o único – são os proletários. O proletariado é a classe dos trabalhadores assalariados que transformam a natureza e, com o seu trabalho, produzem o capital e o “conteúdo material da existência social” no capitalismo. O trabalho de Lessa (2007) é de absoluta importância sobre esta discussão.

às suas análises necessariamente um aspecto *reformista* de tipo especulativo, pois perdem do horizonte de investigação o aspecto fundante dos demais complexos sociais.

Aliás, é o próprio Mészáros (2002) quem nos explica – na mesma linha traçada por Lukács e Marx – que o capital é incorrigível, incontrolável e irreformável. Obviamente que um tratamento em profundidade dessas questões escapa ao espaço de um artigo, todavia, sumariamente as contradições insanáveis dos microcosmos do capital podem ser apontadas em: 1) o isolamento em polos radicalmente opostos entre produção e controle; 2) produção e consumo, em decorrência da separação entre produção e controle, assumem uma independência cada vez mais problemática em que o “excesso de consumo” “encontre seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 105); e, 3) a inserção do capital social total na esfera da circulação global, de modo que “seja capaz de criar a circulação como empreendimento global de suas próprias unidades internas fragmentadas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 105).

Dessa maneira, a forma histórica concreta do trabalho abstrato sob os imperativos do capital não anula o sentido ontológico do trabalho. Esta é uma distinção fundamental em ao menos dois sentidos: em primeiro lugar, no intuito de apreender os complexos sociais em *dependência ontológica* com o trabalho e, em segundo lugar, para afirmar a centralidade do trabalho perante qualquer alternativa que se tente realizar no sentido de superar as desigualdades no capitalismo. É neste preciso aspecto que as ilusões presentes nos mais diversos discursos reformistas sobre a democracia e a cidadania encontram respaldo, pois não apreendem o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, mas sim a política e, com isso, perdem de vista a determinação de classe do Estado e das políticas públicas.

Tonet (2004) é emblemático em sua obra ao nos alertar que em Marx a sociedade civil é o conjunto de todas as relações que os homens estabelecem entre si no âmbito da produção material em um determinado

momento histórico. A produção material que se configura – como vimos na discussão sobre o trabalho – enquanto “dimensão social fundante”. A origem do Estado, no interior da sociabilidade capitalista, e da democracia e cidadania “estão ligadas à existência das classes sociais e consistem na defesa dos interesses das classes dominantes” (TONET, 2004, p. 75). O trecho a seguir sintetiza de modo claro a crítica marxiana aos conceitos de cidadania e democracia:

Ora, é na esfera jurídico-política, ou seja, na esfera pública, que se dá a cidadania. **O indivíduo sujeito de direitos não é o homem integral, mas apenas o homem enquanto participante da esfera pública. Deste modo, o cidadão não é e nem pode ser o homem integral.** A condição de cidadão é exatamente expressão e instrumento de reprodução da cisão que se operou e continua a operar-se no homem como resultado da sociabilidade regida pelo capital. Isto em nada diminui a importância e o significado da cidadania. Simplesmente a apreende na sua concretude histórica. Quando confrontada com formas de sociabilidade anteriores, ela, inegavelmente, representa um avanço. Mas quando comparada com a emancipação humana — da qual falaremos mais adiante — emergem claramente as suas intrínsecas limitações. Quando, pois, se afirma que o ideal seria que todos os homens fossem plenamente cidadãos, não se tem ideia do que se está querendo. Pois, o que se está pleiteando, não enquanto desejo abstrato, mas enquanto proposta objetiva, expressa pelo sentido real do conceito de cidadania, é que a vida social continue cindida numa esfera privada e numa esfera pública, o que é o mesmo que pleitear a perpetuação da exploração do homem pelo homem, logo, a eterna escravidão do homem. **Por mais direitos que o indivíduo tenha, por melhor que eles sejam observados, eles sempre expressarão o fato básico de que os cidadãos não são realmente iguais (socialmente falando), nem livres. Repetimos: cidadania não é, de modo algum, sinônimo de igualdade e liberdade, mesmo que se queira dizer que estas categorias sempre serão imperfeitas, o que é óbvio. Ela expressa apenas uma forma particular da igualdade e da liberdade.** Tome-se, por exemplo, o direito à liberdade. Por mais amplo e variado que seja em suas formas, este direito jamais poderá levar os homens a um patamar de efetiva autodeterminação. Pois,

na sociedade capitalista, como disse Marx, quem é livre não são os indivíduos, mas o capital. Ou então, tome-se o direito ao trabalho. Na hipótese — impossível — de que todos os homens tivessem esse direito satisfeito o mais plenamente possível, o que significaria ele? Em essência, nada mais nada menos do que o direito de ser explorado, desproduzido como ser humano, impedido de comandar o processo social. **Na verdade, a plena realização do direito universal ao trabalho implicaria a extinção do próprio direito ao trabalho. Pois o direito de todos ao trabalho só existe como direito porque ele não pode ser realizado. A sua plena efetivação só seria possível mediante a eliminação da compra-e-venda da força de trabalho, com todas as suas consequências, ou seja, a superação da sociedade regida pelo capital. O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao direito de propriedade, à educação, à saúde, etc.** Ora, um direito que não existe como direito porque existe como realidade efetiva, não pode chamar-se direito. A ninguém ocorreria instituir o direito a respirar. Ao criticar a emancipação política, da qual a cidadania faz parte, Marx afirma que o horizonte máximo da humanidade, aquele que expressa e possibilita a efetiva liberdade, é a emancipação humana [...] a emancipação política é um patamar da liberdade que expressa uma forma de sociabilidade na qual se articulam a desigualdade real (originada da produção) e a igualdade formal (posta no momento da esfera pública). **A distância — diz Marx — que separa a comunidade política da comunidade humana é tão infinita quanto a distância que separa o cidadão do homem. E a palavra infinito não é apenas uma expressão retórica. Ela quer significar, precisamente, o fato de que a emancipação política é essencialmente limitada, ao passo que a emancipação humana constitui-se num campo indefinidamente aberto** (TONET, 2004, p. 87-88, grifos nossos).

O recurso à longa citação do trecho de Tonet (2004) é fundamental para delimitar a perspectiva da crítica ontológica marxiana frente às inúmeras teses e discursos que apregoam a necessidade de “conquistar o Estado para reformá-lo” e que com a luta contra a exclusão social podemos efetivamente defender a democracia e a cidadania. Ou seja, é *sine qua non* a constatação radical da vinculação material que os conceitos

possuem, pois se perdermos de vista a relação entre cidadania e Estado enquanto expressões de dominação de uma classe sobre a outra, perdemos também o foco com a radicalidade necessária de transformação qualitativa da sociedade e, com isso, também reforçamos o “adeus ao trabalho” e passamos a considerar a política enquanto categoria fundante do ser social. Há uma *dependência ontológica* do Estado e, portanto, também da cidadania, para com o capital, o que significa que é o capital quem controla o Estado e o conteúdo mais essencial das relações de cidadania.

A emancipação política e a cidadania são, deste modo, limitadas e não correspondem à liberdade humana, mas sim à liberdade burguesa de sociedade em que os trabalhadores são livres para vender a sua força de trabalho no mercado em troca do salário, porém esta premissa não questiona a estrutura fundamentalmente degradante e desumana do trabalho abstrato. O processo de emancipação política do capital operado no longo processo de transição do feudalismo ao capitalismo foi de enorme relevância para constituir as bases necessárias à disseminação do trabalho assalariado e, também, da *igualdade formal* de todos os indivíduos enraizada numa *desigualdade real* entre eles. Este é o solo histórico de surgimento da democracia burguesa e da cidadania. Em face disto, é sempre importante lembrar que:

**o fato de que qualquer transformação no interior do ser social só pode ser radical na medida em que atinge profundamente a sua raiz, ou seja, o trabalho.** Outras mudanças serão, sem dúvida, também importantes. Mas, as que atingem o trabalho são sempre as decisivas. Foi assim na chamada revolução neolítica, quando os homens aprenderam a domesticar os animais e a cultivar o solo. Foi assim na instauração dos modos de produção asiático, escravista, feudal e capitalista. **Sempre houve transformações que alteraram radicalmente o modo de trabalhar** (TONET; NASCIMENTO, 2009, p. 5, grifos nossos).

Mészáros (2015), na mesma linha de entendimento sobre a necessidade de uma mudança estrutural e radical na sociedade, é contundente-

te ao esclarecer a função “corretiva vital” do Estado historicamente constituído do capital se refere ao fortalecimento dos imperativos materiais de autoexpansão do próprio sistema sociometabólico do capital e isso, inclusive, no período atual em que “proceder de tal forma torna-se um ato suicida para a humanidade” (MÉSZÁROS, 2015, p. 16). Com isso:

Em sua modalidade histórica específica, o **Estado moderno passa a existir**, acima de tudo, **para poder exercer o controle abrangente sobre as forças** centrífugas **insubmissas** que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado (MÉSZÁROS, 2002, p. 107, grifos nossos).

Percebe-se na argumentação do filósofo húngaro – discípulo de Lukács – que o Estado no âmbito do sistema do capital não é capaz de avançar para promoção plena das liberdades humanas e do fim das desigualdades sociais, já que sua função se restringe à manutenção do sistema sociometabólico vigente e isso, por sua vez, acarreta uma série de repercussões e consequências drásticas para o meio ambiente e para a própria continuidade da vida humana na Terra. Não é surpreendente, portanto, que:

**O Estado na sua composição na base material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo**, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade. Essa determinação representa um obstáculo do tamanho de uma montanha que não pode ser ignorado ao tentar a transformação positiva tão necessária de nossas condições de existência (MÉSZÁROS, 2015, p. 28-29, grifo nosso).

Com efeito, é a existência de classes sociais com interesses antagônicos inconciliáveis e, também, da propriedade privada (no sentido de uma classe se apropriar privadamente do fruto do trabalho de outra classe) que é a base da existência do poder político. Em razão disto:

Engana-se, pois, segundo Marx, quem pensa – e nisso vão praticamente toda a filosofia política e a ciência política – que a origem do poder político se encontra na vontade humana ou na natureza humana. Sua verdadeira origem, sua raiz última, está nas relações de produção, no antagonismo que brota dessas relações. Por isso mesmo, ainda que o Estado possa interferir nessas relações, por sua própria natureza jamais poderá alterá-las radicalmente (TONET; NASCIMENTO, 2009, p. 5).

A partir da crítica instaurada pela ontologia marxiana quanto à limitação da *emancipação política* e a necessidade de superar o sistema alienante que é o capital, compreende-se, pois, a incompatibilidade de operacionalização prática de perspectivas reformistas de cunho “democrático e cidadão” em função da parcialidade de classe inerente a essas formas típicas da sociedade da ordem burguesa. Este debate permite reafirmar a *centralidade ontológica e política* da categoria trabalho não apenas enquanto categoria fundante do ser social que estabelece uma relação ontológica e recíproca com os demais complexos sociais, mas, também, em função de seu aspecto central para qualquer transformação que se coloque de modo radical contra as desigualdades sociais e as “formas e processos excludentes”.

Não se trata, portanto, de resumir de modo vulgar a totalidade social ao trabalho, mas, ao contrário, perceber os vínculos que essa objetivação primária e ontológica exhibe para com os outros complexos sociais em face do processo histórico e, também, em relação ao sistema do capital. É justamente tais posicionamentos e posturas que são renegados e abandonados nas análises de exclusão social em uma justificação perante o “novo mundo globalizado” em que a “sociedade da informação” estabelece desafios contemporâneos frente à “nova questão social<sup>4</sup>”. É preciso, de

---

<sup>4</sup> Muitos autores de diversas filiações teóricas argumentam que vivemos hoje os desafios de uma “nova questão social”, todavia, não demonstram na prática a superação da contradição exploradora entre capital e trabalho e nem o fim da acumulação capitalista pela mais-valia. A respeito de uma visão crítica - pautada na ontologia marxiana – sobre a “nova questão social” é decisivo a leitura de Netto (2013) e Pimentel (2012).

fato, compreender que investir esforços teóricos e práticos em na “**tentativa de reformar um sistema substantivamente incontrolável** é um empreendimento **muito mais infrutífero** do que o trabalho de Sísifo” (MÉSZÁROS, 2002, p. 832, grifos nossos).

### **Considerações finais**

Neste texto tivemos o objetivo em abordar brevemente considerações sobre o conceito de exclusão social, indicando um movimento maior de cooptação de intelectuais pesquisadores que, em muitos casos, abandonaram de suas análises as questões das lutas de classe e da exploração da classe trabalhadora. A dicotomia inclusão/exclusão é um falso problema no capitalismo, já que este almeja a inclusão de todos em seu funcionamento dentro de sua lógica de subordinação do trabalho ao trabalho abstrato. Como exemplo, podemos lembrar os vários cursos técnicos profissionalizantes que defendem o “empreendedorismo” e a “inserção rápida e eficaz no mercado de trabalho”, isto é, utiliza-se a educação como meio para qualificação de mão-de-obra perante as necessidades do capital e não numa premissa de educação de cunho emancipador, crítica, atuante e que permita a apropriação dos conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos e culturais à classe trabalhadora. Mesmo os indivíduos que se encontram em níveis de miséria e pauperização absolutos ou não também estão inseridos num movimento maior da dinâmica inerente ao próprio movimento do capital.

Não consideramos, entretanto, este movimento explicativo de ascensão das teses sobre a “nova questão social” e da “exclusão social” somente do ponto de vista subjetivo-idealista. Antes disso está a expansão do modo de produção capitalista, se territorializando, ou seja, estendendo seus “tentáculos” e sua lógica também na universidade que, cada vez mais, se comporta como empresa sob o funcionamento e estruturação do capital. O desenvolvimento sociometabólico do capital é incontrolável e irreformável como nos lembra Mézáros (2002) e isto, por sua vez, nos possibilita afastar

qualquer discurso, ideia, tendência ou falácia que apregoe o “reformismo” como uma medida “salutar e plausível” na discussão das desigualdades sociais a que estão submetidas a classe trabalhadora. Apenas superando as relações sociais de produção que atendem o capital é que é possível acabar com todas as formas e manifestações das desigualdades sociais.

O papel teórico que se debruça sobre o entendimento do modo de produção capitalista a partir da contribuição da ontologia marxiana é fundamental, pois com ela podemos compreender a realidade social e nos mobilizarmos intelectual e objetivamente com a transformação social, na defesa racional intransigente com a emancipação humana enquanto “um momento histórico para além do capital” e que “representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre” (TONET, 2005, p. 154). Ter como objetivo maior a *emancipação humana* e não o aperfeiçoamento do capital e do Estado é, com efeito, a marca distintiva das posturas ideológicas e teóricas daqueles que analisam a realidade social com base nas contribuições da teoria social marxiana eminentemente crítica e revolucionária e aqueles que pesquisam os “processos excludentes” sob o prisma do idealismo politicista.

## Referências

COSTA, A. F. *Exclusões sociais*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2001.

DUPAS, G. A lógica da economia global e a exclusão social. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, n. 34, v. 12, set./dez.1998.

DURANA, A. A. G. *El concepto de exclusión en política social*. Documento de Trabajo 02-01. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). 2002.

FRASER, N. Injustice at Intersecting scales: on social exclusion and the global poor. *European Journal of Social Theory*, n. 13, v. 3. 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1368431010371758>. Acesso em: 24 out. 2014.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LESSA, S. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – Volume II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2015.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. Uma face contemporânea da barbárie. *Revista Novos Rumos*, Marília, v. 50, n. 1, p. 01-39, 2013.

PIMENTEL, E. *Uma “Nova questão social”?* Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

ROSSI, R. *Uma contribuição geográfica para a problematização da perspectiva territorial nas políticas públicas: análise espacial a partir do Índice de Desenvolvimento das Famílias em Presidente Prudente – SP*. 2012. 110 f Dissertação (Mestrado em Geografia) UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, 2012.

SAWAIA, B. Inclusão ou exclusão perversa? In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TONET, I. *Democracia ou liberdade*. Maceió: EDUFAL, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_.; NASCIMENTO, A. *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

\_\_\_\_\_. *Método científico – Uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Data de registro: 11/08/2016

Data de aceite: 18/01/2017



## A filosofia e a filosofia da educação em elo recursivo

*Celso José Martinazzo\**

**Resumo:** O presente texto tem como objetivo refletir sobre os vínculos que interligam a Filosofia, enquanto reflexão sobre a realidade toda, com a Filosofia da Educação na sua tarefa específica de pensar o âmbito da formação humana. O foco da reflexão incide sobre um viés de compreensão que, historicamente, a Filosofia tem assumido e cujos reflexos demarcam e orientam o processo educacional. A análise da questão visa a demonstrar que a Filosofia, ao se exercer na forma de Filosofia da Educação, tem a tarefa, dentre outras, de servir de suporte para as questões epistemológicas do processo educacional. Sob este ângulo de reflexão a Filosofia da Educação pode ter seu potencial ampliado e ressignificado a partir de uma mudança paradigmática, ou seja, quando inspirada numa epistemologia complexa. Sob a ótica da complexidade a Filosofia e a Filosofia da Educação, enquanto campos de conhecimento distintos, podem ser entendidos, ao mesmo tempo, como áreas que se religam, se (con)fundem e se intercomplementam, formando um anel recursivo entre si. Concluímos apontando algumas implicações da epistemologia complexa para o campo da Filosofia e da Filosofia da Educação.

**Palavras-chave:** Filosofia. Filosofia da educação. Epistemologia. Racionalidade complexa.

### Philosophy and education philosophy in recursive link

**Abstract:** The current text aims a reflection about the links that connect the Philosophy, as a reflection about the whole reality, with the Education Philosophy in its specific task of thinking the extent of human formation. The reflection focus concerns on comprehension bias which, historically, Philo-

---

\* Doutor em Educação nas Ciências pela Unijui. Professor titular do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijui. *E-mail:* martinazzo@unijui.edu.br

sophy has assumed and whose reflexes demarcate and guide the educational process. The question analysis intends to demonstrate that Philosophy, when practiced in the form of Education Philosophy, has the task of, among others, providing support to the epistemological issues of the educational process. From this angle of reflection the Education Philosophy may have its potential enlarged and reframed by means of a pragmatic change, that is, when inspired by a complex epistemology. Under the complexity viewpoint, Philosophy and Education Philosophy, as distinct fields of knowledge, may be understood, at the same time, as areas which can reconnected, con(fused) and complement each other, creating a recursive ring between them. It is possible to conclude pointing out some complex epistemological implications to the Philosophy and Education Philosophy fields.

**Keywords:** Philosophy. Education philosophy. Epistemology. Complex rationality.

### **La filosofía y la filosofía de la educación, un vínculo recursivo**

**Resumen:** El presente texto, tiene como objetivo reflexionar en torno a las inter ligaciones generadas entre la Filosofía, puesto que esta posibilita reflexionar sobre toda la realidad, y la Filosofía de la Educación, en su tarea específica de pensar en el ámbito de la formación humana. El análisis en cuestión visa a demostrar que la Filosofía tiene la tarea, entre otras, de servir como soporte y fundamento para las cuestiones epistemológicas del proceso educacional. Conforme este ángulo de reflexión la Filosofía de la Educación puede resignificar su potencial a partir de un cambio paradigmático, es decir, inspirada en una epistemología compleja. En esa óptica la Filosofía y la Filosofía de la Educación, como campos de conocimientos distintos, pueden ser entendidas como áreas que se ligan para formar un eslabón y se intercomplementan. De esta manera, se concluye aportando algunas implicaciones de la Epistemología Compleja para el campo de la Filosofía y de la Filosofía de la Educación.

**Palabras clave:** Filosofía. Filosofía de la educación. Epistemología. Racionalidad compleja.

## **Noções introdutórias sobre Filosofia e Filosofia da Educação: estabelecendo um panorama de reflexão**

Neste texto faço um recorte das muitas nuances que esta temática permite e suscita com o propósito de refletir de forma mais enfática sobre um tópico de clivagem que pode interligar a Filosofia com a Filosofia da Educação. O ponto de clivagem que interessa analisar refere-se à Filosofia na sua função de acompanhar de forma crítica e reflexiva o campo da educação, sobretudo no que diz respeito ao campo epistemológico. É uma reflexão a partir de um possível rumo e sentido que esta temática, sempre rica, controversa e recorrente, permite. Isto porque, assim como não há uma história única, mas histórias, também, não há um modo único de visualizar e analisar as inter-relações existentes e possíveis entre esses dois campos de saber.

Concordo com as recentes palavras de Gilles Lipovetsky sobre o papel e a importância da Filosofia ao longo da História da humanidade, embora, hoje, nas palavras deste filósofo, “a filosofia não escapa mais da lógica do efêmero”. Escreve o autor:

O papel da filosofia na história das ideias, da cultura, da racionalidade e da modernidade não precisa mais ser demonstrado. Ela inventou as grandes questões metafísicas, a ideia de uma humanidade cosmopolita, o valor da individualidade e da liberdade. Alimentou durante séculos o trabalho de artistas, poetas e escritores. Ajudou a forjar os princípios do mundo democrático, que tinha a ambição de mudar o mundo social, político e econômico (2014, p. 5).

A Filosofia, portanto, ao longo dos tempos, desempenhou uma função indiscutível no intuito de procurar desvendar a gênese, o sentido e os rumos do homem e do mundo. Ela tem se caracterizado como uma atividade reflexiva metódica e profunda, como um modo próprio de pensar sobre a realidade toda e, de forma especial, sobre tudo o que diz respeito ao homem. Em consequência, construiu um legado cultural

imenso sobre as principais questões que dizem respeito ao homem e ao universo. Desde a revolução sofisticada do século V antes da era cristã o homem, sua origem, natureza e atividade figuram no centro do interesse e do debate filosófico: “A questão sofisticada, em grandes traços, não era mais acerca do que é este mundo, como perguntavam seus predecessores, mas acerca do que é o homem” (SCOLNICOV, 2006, p. 41).

Em seu início, ao abarcar um objeto material muito amplo, ou seja, a totalidade da realidade, a Filosofia consolidou-se como uma forma específica de entendimento que permeou o sentido da vida do ser humano e da sua expressão pública na sociedade em geral. De acordo com Severino (1994, p. 36), no entanto, “[...] a tarefa fundamental da Filosofia é eminentemente antropológica. Isso significa dizer que o objeto central da reflexão filosófica é a própria condição do homem em sua integralidade no contexto histórico”. Por esta razão, quem desejar ter um grau mínimo de conhecimento da trajetória humana, sempre terá de recorrer à história dos grandes tratados filosóficos, cujos paradigmas iluminaram e orientaram os caminhos da humanidade desde o seu surgimento.

A Filosofia se constrói e se enriquece, sobretudo, nas perguntas e nos questionamentos, até mesmo sobre si própria, sua identidade e seu valor ao longo dos tempos, a começar pelo exemplo de Sócrates. A curiosidade, o espanto, o desconhecido movem as perguntas. O presente e o futuro da Filosofia, no entanto, diferentemente do seu passado, parecem não ter seus contornos tão explícitos e legitimados, quando se trata de destacar sua importância e/ou de delimitar seu campo próprio do saber. As atuais Ciências Humanas e Sociais se constituíram e continuam a se constituir cada uma sobre um objeto material e formal específico, uma fatia própria de um campo de conhecimento, muitas vezes expropriando aquilo que pertencia originariamente à Filosofia. Esta, no entanto, empobrecida quanto ao seu objeto material e como um campo ampliado do saber, soube se redirecionar e se revigorar assumindo uma função de reflexão ao nível mais profundo sobre todos os demais campos do saber, ou seja, sobre tudo aquilo que os demais campos de saber produzem.

É questionando-se sobre sua identidade própria e interrogando-se sobre o sentido da realidade que a Filosofia se revela em sua forma mais original como um tipo de conhecimento e uma sabedoria. Sua riqueza não reside na apropriação e posse do saber, mas no desejo e na procura de saber sempre mais. Questionar ou pôr em questão de forma hologramática<sup>1</sup> e radical<sup>2</sup> continuará sendo o momento originário, crítico e criativo do filosofar ou da experiência filosófica. De certa forma, ao ser expropriada do seu objeto material, ela se amplia, se revigora e se renova na medida em que passa a realizar uma tarefa reflexiva em profundidade sobre a totalidade dos saberes, uma autêntica hermenêutica do real nas diferentes áreas do conhecimento. Será esta a via que irá caracterizar e orientar os caminhos do filosofar no futuro?

A pergunta filosófica faz-se sob um ângulo e um nível diferente da interrogação formulada pelas demais Ciências. A Filosofia, em princípio, não se pergunta sobre questões efêmeras e utilitaristas ou sobre como as coisas funcionam, mas para quê e por que razão funcionam de tal forma e não de outra. Muitos questionam se a Filosofia ainda pode encantar com sua força mística que a acompanha desde sua origem e se ela ainda possui força suficiente para mover os caminhos da humanidade ou será que o mundo passou a se mover a partir de um conjunto de outros vetores de conhecimentos práticos e utilitaristas? Sobre essa pretensão, Roland Corbisier, já na década de 70, ao prefaciar o livro *A Filosofia em questão*, de Pierre Fougeyrollas indagava sobre o que ainda é a Filosofia. De acordo com a sua perspectiva, a Filosofia já não é nem um saber nem um poder: “Todos os saberes foram absorvidos pelas ciências e todos

---

<sup>1</sup> Hologramático significa que a Filosofia deve levar em conta a realidade local e a universal, as partes e o todo, a singularidade e a pluralidade, evitando tanto o percurso analítico cartesiano quanto o seu extremo oposto, que é a visão sintética ou holística do real.

<sup>2</sup> No sentido etimológico da palavra, isto é, a Filosofia busca as explicações mais profundas indo até as raízes e origens das questões. A palavra radical, neste caso, não quer ter o significado usual de inflexível ou ortodoxo.

os poderes foram absorvidos pelas técnicas” (1972, p. 19). Por sua vez, Morin (2000b, 2011), sem pretender fazer uma crítica à Filosofia, tem defendido, reiteradas vezes, que os processos motores da dinâmica planetária sobre os quais o mundo gira, hoje, são a ciência, a técnica, a indústria e o capitalismo (lucro).

Aos olhos do mundo, aparentemente, a Filosofia está sendo cada vez mais subsumida por outras Ciências novas e paulatinamente mais relegada e restrita a um pequeno número de intelectuais e de estudiosos em cursos universitários. O papel da Filosofia, no entanto, não pode ser entendido como um saber complementar do pensamento científico ou como uma receita técnica e operacional para algo, mas é o de questionar e de interrogar sobre os rumos e o sentido de tudo isso. Marcondes, por seu turno, parece sintetizar de forma adequada o momento atual da Filosofia ao escrever: “O pensamento contemporâneo resulta de uma tentativa de encontrar respostas à crise do projeto filosófico da modernidade” (2001, p. 275). Em razão disso, cabe perguntar se a Filosofia pode ainda se traduzir em um guia orientador da prática cotidiana das pessoas uma vez que todos os homens são filósofos, como referiu o pensador italiano Antonio Gramsci.

A partir dessas ponderações iniciais sobre a questão da identidade e tarefa da Filosofia podemos estender nosso olhar e questionamento sobre um segundo ponto, o que define a Filosofia como uma reflexão sobre a educação, ou seja, como Filosofia da Educação. Um dos campos preferenciais da Filosofia prática ou aplicada tem sido a formação e a educação do homem e se expressa em forma de Filosofia da Educação. O filósofo Sócrates, nas palavras de Platão, ao questionar se era possível ensinar a virtude já estava colocando em discussão o ato e a possibilidade de educar. O exercício filosófico e a prática educativa, portanto, acompanham o homem desde que ele surgiu.

Ao longo da história do pensamento humano, por vezes, os campos da Filosofia e da educação mantiveram linhas claras de distinção; por outro lado, em alguns momentos, houve uma aproximação e quase uma fusão entre ambos. Ao longo da História, a Filosofia da Educação tem

sido entendida como uma reflexão que acompanha de forma crítica e reflexiva o ato da educação e, em decorrência disso, tem sido considerada um fundamento teórico para a ação pedagógica. Muitos filósofos consideram a Filosofia uma teoria geral da educação que estabelece os pressupostos sociais, antropológicos, epistemológicos e éticos para o ato de educar. Sobre esse assunto Ghiraldelli Jr. (2006, p. 42) entende que: “Durkheim apartou a filosofia e educação, John Dewey uniu-as até quase fundi-las”.

É possível concluir que a crise de identidade que assola a Filosofia também pode ser visualizada na discussão da Filosofia da Educação. Nos períodos antigo, medieval e moderno, inclusive, a Filosofia da Educação era considerada fundamento para a teoria pedagógica e educação escolar. A partir do século 19, com as sucessivas reviravoltas paradigmáticas no campo da epistemologia, da linguística e da ciência em geral, ela perde essa condição fundante. Em razão disso, cabe perguntar se ela ainda pode ter uma dimensão fundacionista para a educação escolar, nos moldes postos pela metafísica, com prerrogativa para fundamentar uma Antropologia, uma axiologia e uma ética ou para indicar um modelo de sociedade, de homem e de conhecimento? Enfim, a questão que se coloca, hoje, é: em que sentido a Filosofia da Educação ainda inspira e orienta a ação pedagógica?

Em certo sentido, em uma compreensão bastante simplificada, podemos concordar com Schneider (2013, p. 24) quando este afirma: “A Filosofia tem como princípio desbanalizar o banal. Cabe ao filósofo questionar posturas e atitudes em situações que se tornam banais mesmo sendo absurdas”. É possível deduzir daí que cabe à Filosofia da Educação seguir por esta mesma trilha, isto é, compete a ela desbanalizar a educação, ou seja, refletir sobre a educação, seu valor e sentido, ressignificando intencionalidades, procedimentos e práticas banais. Igualmente pode ser considerada válida a afirmação de Mario Osorio Marques quando escreveu que “o filósofo se faz pedagogo da racionalidade; o educador recorre ao filósofo” (1997, p. 37).

Ao tentar caracterizar a tarefa específica da Filosofia da Educação, Severino ressalta que a reflexão filosófica no campo da Filosofia da Educação desenvolve uma tríplice tarefa como reflexão antropológica, epistemológica e axiológica e, por isso, segundo ele, “Cabe à Filosofia da Educação tratar das questões epistemológicas, axiológicas e antropológicas concernentes à educação” (1994, p. 39). Em outro texto, este autor reforça essa mesma tese destacando que “A Filosofia da Educação tem de desempenhar também uma tarefa epistemológica, sem, no entanto, reduzir-se a uma epistemologia que se limite a articular as teorias científicas da educação e a sintetizar seus resultados” (SEVERINO, 2004, p. 30).

É pertinente analisar, na sequência do texto, quais as perspectivas que se desenham a partir do entendimento da Filosofia, como expressão da busca do esclarecimento do sentido do mundo e da existência humana, e da Filosofia da Educação como o campo filosófico que trata de elucidar o sentido da educação naquilo que ela tem a dizer sobre a dimensão epistemológica para esta área.

### **A Filosofia como cultivo preferencial da razão e a Filosofia da Educação**

A Filosofia, ao longo de todo seu percurso histórico, teve como uma de suas principais ênfases a racionalidade humana. Sendo assim, a reflexão filosófica tanto para a Filosofia quanto para a Filosofia da Educação pressupõe o cultivo e o desenvolvimento da razão como uma de suas tarefas nucleares. O grande mérito da Filosofia da Educação, portanto, consiste em pensar o campo pedagógico com base no uso e desenvolvimento adequado da inteligência. De acordo com Lipman (1995, p. 51), “A filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita”.

O homem, tomado como objeto de si mesmo, descobriu-se e autodenominou-se como um ser dotado de razão e coube à Filosofia assumir a

difícil tarefa de ensiná-lo a pensar<sup>3</sup> e de desenvolver o raciocínio lógico. De acordo com Demo, “Saber pensar comparece como estratégia metodológica, habilidade de aprender, gestação da consciência crítica, e nisto faz parte do centro da cidadania” (2011, p. 145). Por esta razão, talvez, a Filosofia tenha sido considerada ao longo dos tempos, sobretudo com o Iluminismo, uma espécie de *rainha das ciências, guardiã do saber e tribunal da razão*. Muitas abordagens sobre essa temática, portanto, destacam que a Filosofia tem o propósito de incentivar *o aprender a pensar* acerca de quem somos e do que fazemos na vida cotidiana. A Filosofia, desta forma, apresenta-se como um esforço de busca de sentido da existência que requer “um distanciamento sistemático do vivido, exigindo do seu praticante uma atividade metódica de reflexão” (SEVERINO, 2004, p. 12).

Os saberes produzidos são sempre resultantes de uma investigação e de novos entendimentos sobre os fenômenos e a realidade em si, tal como eles ocorrem historicamente. Para conhecer precisamos criar, adotar e nos apropriar de categorias de pensamento que permitirão fazer uma leitura que nos coloque mais próximos daquilo que a realidade efetivamente é. Tais categorias não existem em uma forma a-histórica, pré-dada ou *a priori*. Elas se manifestam na forma de paradigmas que adotamos e na nossa capacidade de compreender o que pretendemos conhecer. Assim, o espírito filosófico e investigativo do ser humano continua essencialmente o mesmo desde o seu surgimento. No contexto contemporâneo, porém, a realidade sobre a qual ele é desafiado a refletir ampliou-se e complexificou-se de forma significativa.

Filósofos e pedagogos, portanto, dão ênfase ao papel reflexivo e crítico da Filosofia e defendem que a sua função na escola é ensinar a pensar. O ato de filosofar importa mais do que o resultado do processo de

---

<sup>3</sup> Muitos filósofos e, inclusive, pedagogos, argumentam que o cultivo da razão, a tarefa de pensar, e por extensão ensinar/aprender a pensar é a finalidade principal da Filosofia. Cito alguns pensadores que reforçam esse argumento em suas obras: Leão (1977); Raths (1977); Buzzi (1991); Lipman (1995); Luckesi; Passos (2012).

reflexão.<sup>4</sup> Por essa razão, segundo esses pensadores, é muito importante investir sobre o processo de filosofar, ou seja, sobre o exercício do pensar em si e não, apenas, dar ênfase aos saberes produzidos historicamente pela Filosofia. Por consequência, entendo que deveríamos levar em consideração aquilo que Morin recomenda: é preciso conhecer o conhecimento.<sup>5</sup> Escreve ele: “O conhecimento é o objecto mais incerto do conhecimento filosófico e o objecto menos conhecido do conhecimento científico” (2008, p. 169).

Quando veiculamos e produzimos conhecimento, de forma consciente ou não, o fazemos sob um paradigma de pensamento, um modelo de perceber, conceber e pensar que resulta em conhecimento. Se levarmos em consideração essa afirmação então são válidas as seguintes perguntas: com qual modelo de pensamento a Filosofia e a Filosofia da Educação estão operando para acessar, assimilar e/ou construir conhecimento, hoje? Será esse o modelo mais adequado para compreender a complexidade da realidade? Há algum outro modelo paradigmático adequado para os tempos atuais ou todos devem seguir o modelo padrão da investigação científica? Com qual racionalidade podemos operar nosso pensamento? Existe algum modelo de pensamento ou paradigma capaz de iluminar os caminhos da humanidade e, de forma específica, o processo de educação quando se trata de pensar nas finalidades mais amplas do processo educacional?

A questão central, portanto, sobre a qual nos deveríamos ocupar é: qual o modelo de pensar ou de operar o pensamento que está nos orientando e pode nos orientar no exercício dessa *atividade metódica de*

---

<sup>4</sup> O *filosofar filosofante* ou o *filosofizar* revela a função orgânica do pensamento e se expressa em forma de processo de reflexão, enquanto que a *Filosofia filosofada* recorre à tradição e à produção da História da Filosofia (FOUGEYROLLAS, 1972).

<sup>5</sup> Em seu livro mais recente Morin escreve sobre o elo recorrente espírito-mundo, mente-realidade que lhe parece uma grande evidência: “O que permite afirmar que, quanto mais profundamente elucidamos nosso espírito, mais profundamente elucidamos nosso mundo e que, reciprocamente, quanto mais elucidamos nosso mundo mais profundamente elucidamos nosso espírito” (2013, p. 171).

*reflexão* que são a Filosofia e a Filosofia da Educação? O discernimento, que é uma característica fundamental do pensamento crítico, é produzido à luz de um modo próprio de operar o pensamento. Se nós construímos conhecimento com base em modelos paradigmáticos de pensamento é necessário, antes de tudo, fazer o exercício de uma elucidação epistemológica, ou seja, obter clareza sobre nossos mecanismos organizadores das operações mentais.

A Filosofia da Educação, portanto, na forma como pode ser entendida hoje, assim como ocorre com a Filosofia, não tem apenas o propósito de transmitir o legado histórico- filosófico e pedagógico para as novas gerações, mas cabe a ela a tarefa de ensinar a filosofar o que, de certa forma, tem o mesmo significado que ensinar a pensar bem. Desta forma, como uma prática reflexiva, a Filosofia da Educação pode estender seu olhar sobre o fenômeno educativo utilizando-se dos conhecimentos oriundos do campo da Filosofia. Essa tem sido uma das tarefas fundamentais da Filosofia no trato das questões que dizem respeito à educação escolar.

Segundo Luckesi, o elo da Filosofia com o campo da educação ocorre por esta fórmula: a Filosofia como um exercício do pensar o processo pedagógico. Por esta razão, em seu entendimento, é necessário “aprender o exercício de filosofar no âmbito da educação” (2011, p. 13). O exercício do filosofar é pré-requisito para um pensar consciente e “[...] dá a necessidade de estudos da filosofia em geral e da filosofia da educação, em específico, tendo em vista o fato de que cada educador saiba em razão do que está agindo” (2011, p. 13). O conhecimento e o domínio do exercício do filosofar, desse modo, são imprescindíveis para todo o educador em sua prática pedagógica cotidiana. Para que o educador, o estudante, enfim, os homens se tornem filósofos, “[...] é necessário que se dediquem ao trabalho de pensar metodologicamente como condição para a reflexão crítica” (2011, p. 21).

Praticar a reflexão filosófica deve ser tão ou mais importante do que aprender conteúdos, receitas e fórmulas práticas. A citação a seguir reforça essa afirmação:

“A educação pode ser vista como um grande laboratório da racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual pessoas jovens aprendem a usar a razão para que possam crescer e se tornarem cidadãos, companheiros e pais capazes de raciocinar” (LIPMAN, 1995, p. 33).

Se ao longo da História podemos vislumbrar certo consenso sobre as racionalidades paradigmáticas vigentes, de algum tempo para cá isto parece improvável. Não existe um modo único de pensar. Os paradigmas se proliferam e refletem isso. Quando deliberamos, portanto, que ensinar a pensar é importante, devemos ter presente qual é ou quais serão os paradigmas que vão orientar nossa mente; quais são as diferentes formas de exercer a racionalidade, no método, no modelo de pensamento que praticamos. Como aprender/ensinar a pensar metodologicamente? Para aprender/ensinar a pensar não é suficiente apropriar-se das fórmulas lógicas ou receitas de pensamento já consolidadas, é necessário algo mais do isso, por exemplo, repensar a própria estrutura do pensamento que comanda a produção dos nossos atuais conhecimentos. De qualquer forma parece evidente que, para ter sustentabilidade, qualquer tipo de conhecimento — mítico, revelado, filosófico, científico — está alicerçado em algum paradigma e revela uma epistemologia.

### **Reformar a mente para pensar bem**

Nos primórdios da História humana o pensar filosófico motivava os gregos a superarem os mitos; o paradigma antigo buscou explicações em noções metafísicas para explicar a origem do universo e do homem. O debate filosófico-teológico dos medievos ainda ancorado em argumentos metafísicos procurou delimitar os poderes e as potencialidades da fé e/ou da razão. Na era moderna a racionalidade científica supera as explicações metafísicas sobre a realidade, rebela-se contra os argumentos da autoridade e da tradição e se apropria do método analítico cartesiano para promover a ideia do progresso indefinido, o sonho do bem-estar e da felicidade do

homem. A modernidade realiza uma ruptura radical com o dogmatismo medieval, no qual o processo do conhecimento ocorre sob a expressão da fé e da crença em verdades reveladas pela autoridade bíblica, e instaura uma Filosofia e uma epistemologia da subjetividade e racional, um outro modelo de conhecimento que pressupõe o exercício pleno da razão por parte do indivíduo. A modernidade, portanto, consolida um novo paradigma de conhecimento centrado na razão subjetiva, dominadora e mentalista.

Morin<sup>6</sup> observa que a principal razão para o surgimento da crise do pensamento contemporâneo está no fato de que o percurso do conhecimento científico moderno foi construído e se desenvolveu pela via da análise e do recorte sobre a realidade. Este modelo epistemológico instituiu uma prática da disciplinaridade, da fragmentação e da hiperespecialização do conhecimento sobre a realidade. E tal modelo tende a simplificar o que é complexo e a promover a fragmentação dos saberes culminando, desta forma, com a perda do sentido do todo, do global e do contexto.

O modo de pensar predominante, a partir da modernidade, segundo Morin (2000b), tem sido o modelo simplificador e essa prática impede a verdadeira percepção e compreensão da realidade. E esse discurso simplificador, iluminista e linear continua sendo a forma hegemônica de concepção e compreensão de mundo no Ocidente. Esse modelo de pensamento foi e permanece incorporado pelos sistemas de educação

---

<sup>6</sup> Morin nasceu em Paris, França, em 1921. É um pesquisador incansável, criador e organizador de conceitos inovadores e provocadores e, por esta razão, é considerado um pioneiro e o maior arquiteto da teoria da complexidade. Com formação em História, Geografia e Direito, aprofundou-se em estudos no campo da Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Seus escritos estão reunidos em mais de 30 obras e inúmeros artigos em jornais e revistas, quase todos com tradução em língua portuguesa. É apontado como um dos maiores intelectuais vivos de nosso tempo. Morin é reconhecido no cenário científico atual por criar, descobrir e reorganizar as leis e os princípios que constituem e comandam o universo e o mundo biocultural. A realidade, segundo Morin, é constituída por leis e princípios com características complexas, e que, por isso, temos a necessidade de organizar um pensamento complexo para conseguir compreendê-la em suas múltiplas dimensões. É inadequado tentar entendê-la com base em princípios simplificadores.

escolar tanto nos procedimentos técnico-instrumentais quanto nas suas formas de organização e operacionalização do processo escolar. Temos condições e possibilidades, conforme Morin (2011), de integrar o iluminismo, indo além dele. Para tanto, um dos caminhos sugeridos por Morin, é o da reforma do pensamento pela educação, que deve ser bastante profunda para ajudar no exercício e desenvolvimento mental.

Existem muitas obras interessantes que analisam e explicitam o discurso pedagógico contemporâneo e sua dificuldade de se desvencilhar do projeto iluminista moderno. Na verdade, o projeto emancipatório iluminista encontra na educação um dos seus principais instrumentos de realização. Seguindo a lógica do seu pensamento Morin dirá que o iluminismo sustenta a educação que, por sua vez, sustenta o iluminismo. As tentativas de desvencilhamento e de superação de e dos velhos paradigmas, bem como as de postular outros princípios tanto para o âmbito ético-social quanto para o processo educativo dependem de um longo processo histórico de aprendizagem.

É necessário, hoje, realizar uma verdadeira reforma do pensamento cujo objetivo é promover um pensar complexo que consiga transitar entre o conhecimento disciplinar e o transdisciplinar. Na concepção de Morin (2011, p. 50), “Essa reforma, que inclui o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, exige *ipso facto* a complexificação do conhecimento” (grifos do autor). Na ótica desse teórico o mundo ocidental deve passar por uma “reparadigmatização” capaz de gerar um pensamento do contexto e do complexo.<sup>7</sup> É fundamental, para tanto, que se faça a distinção sobre quais são as principais implicações do paradigma cartesiano moderno sobre as formas de acessar e de construir o conhecimento e que se busque, a partir daí, compreender de que forma podemos organizar um sistema de educação escolar que se oriente por uma epistemologia da complexidade.

---

<sup>7</sup> Desde suas primeiras e principais obras sobre a possibilidade do pensamento complexo no campo da educação Morin é enfático em sugerir uma reforma do pensamento. Segundo ele (2000c, 2011), a reforma é um problema antropológico e histórico-chave.

Morin aposta na potencialidade das forças generativas e regenerativas do sistema educacional, desde que ele passe a ser concebido e organizado com base em princípios de uma epistemologia complexa. Deverá ser realizada, para isso, uma reforma na estrutura de pensamento para que, de forma recorrente e simultânea, possa ocorrer uma reforma da educação escolar. No entendimento de Morin (2000a), se quisermos pensar de forma complexa precisamos promover uma profunda reforma no atual modelo de pensar, ou seja, nas formas como hoje percebemos e conhecemos a realidade. Somente pela mediação de uma profunda reforma do pensamento é que podemos evitar as formas clássicas do modelo de pensamento simplificador e nos munir de instrumentos que permitam a compreensão das múltiplas dimensões da realidade.

A reforma do pensamento com base nos princípios da complexidade consiste em desenvolver as disposições mentais para o pensar complexo. Essas disposições mentais são estruturadas e promovidas pelos princípios do pensamento complexo, destacando-se dentre eles o princípio dialógico, o princípio hologramático e o princípio do elo recorrente, os quais promovem o desenvolvimento das competências necessárias ao pensar bem, à compreensão, à contextualização e à globalização. O *pensar metodológico*, sugerido por Luckesi (2011), pode ser orientado e desenvolvido segundo a inspiração de diferentes correntes epistemológicas. Seguindo a trilha do pensar complexo<sup>8</sup> o *pensar metodológico* pressupõe um conhecimento e domínio das principais leis, categorias e

---

<sup>8</sup> Sob o viés da complexidade o método é uma caminhada, uma trilha que se faz ao caminhar. Não possui um caminho traçado, com etapas definidas e nem sempre se traduz em metodologia e em técnicas com todos os passos bem delineados. Para aprofundar essa temática indicamos a leitura das obras de Edgar Morin, em especial os seis volumes de *O método* com tradução para diferentes idiomas e publicado em forma de coletânea pela Editora Sulina de Porto Alegre. *O método 3* (Morin, 2012) trata especificamente sobre o conhecimento do conhecimento. Sugerimos também o livro de Robin Fortin, estudioso da obra de Morin, que condensou os principais conceitos dos seis volumes em uma obra: *Compreender a complexidade: Introdução a O Método*, de Edgar Morin (FORTIN, 2005).

princípios da complexidade. Essa nova hermenêutica do real, de acordo com Barbosa (1997), requer uma passagem do “império da simplificação” para a “república do complexo”.

Uma reforma educativa que atenda aos princípios da complexidade deve promover o pensar bem; pensar bem é decorrência do pensar de maneira complexa. No livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2000a) Morin dedica-se ao tema da educação escolar e do ensino, convencido que está da necessidade de uma reforma do pensamento, logo, de uma reforma do ensino.

O pensar bem é consequência de um pensar segundo os princípios da complexidade (Morin, 2005). Por outro lado, uma reforma da educação segundo os princípios da complexidade irá contemplar uma reforma da ética que é, na concepção de Morin, um dos buracos negros do atual processo de educação. Pensar bem se traduz, eticamente, em bem pensar.

A promoção do pensar bem e, conseqüentemente, da compreensão, é considerada pelo autor o grande desafio do nosso tempo. Para enfrentá-lo ele defende a necessidade de civilizar as ideias por meio da reforma das estruturas do pensamento, tema este que ele defende recomendando, necessariamente, uma reforma no ensino.

Pensar bem é pensar de forma complexa, é ligar, solidarizar os conhecimentos, contextualizar, alargar a compreensão. Fortin (2007, p. 208) lembra que “Não basta limitar-se a ‘pensar bem’, é preciso aprender a pensar bem, *tendo em vista*, sobretudo, aprender a agir bem”. O pensar bem deve traduzir-se em ações operacionais. São as ideias e os pensamentos gerados pelo nosso modo de conceber e compreender a realidade que orientam e condicionam nosso agir no e sobre o mundo. É preciso reconhecer, como lembra Fortin (2007, p. 127), que “as ideias transformam a ação”; assim, um pensamento que fragmenta a compreensão do mundo promove ações dilacerantes e, por outro lado, um pensar hologramático solidariza os conhecimentos, motiva ações solidarizantes.

A aposta de Morin (2005, p. 142) é a de que o pensamento complexo irá conseguir estabelecer a religação cognitiva necessária ao pensar bem.

Os vícios do pensamento dominante [...] conduziram à incapacidade de reconhecer e de conceber o complexo (os aspectos múltiplos e opostos de um mesmo fenômeno), à incapacidade de tratar o fundamental e o global, ou seja, de tratar os problemas vitais e mortais de cada um e de todos (MORIN, 2011, p. 181).

O conhecimento fragmentado, presente nas disciplinas e práticas escolares, introduz na mente dos estudantes um pensamento simplificador e demasiado técnico-instrumental, conduzindo inevitavelmente à redução e à limitação da compreensão da realidade. Por isso, de acordo com Morin,

devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (2000a, p. 16).

As práticas educativas realizadas na e pela escola, de transmissão e acumulação de saberes como estratégia pedagógica para o conhecimento do mundo, esgotaram-se e se tornaram obsoletas diante da atual conjuntura civilizacional e da iminente planetarização da humanidade. Na sociedade em que vivemos “a missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar, o que, aliás, vem sendo feito até o presente” (ALMEIDA; CARVALHO, 2004, p. 68).

Para enfrentar o desafio da educação disciplinar, Morin (2000a) não recomenda o simples e imediato rompimento das fronteiras entre as disciplinas. O autor propõe que sejam estabelecidos princípios organizadores do conhecimento que superem as barreiras entre elas. Para isso sugere uma reforma do pensamento que consistiria em agregar e articular os operadores cognitivos do pensamento complexo: o dialógico, o recursivo e o hologramático no cérebro humano. De fato, o horizonte que Morin visualiza é a substituição do paradigma da simplificação, que

é um pensamento que isola (disjuntivo), separa (fragmentador) e reduz (redutor), por um paradigma da complexidade que distingue e religa, ou seja, por um pensamento complexo. O paradigma da complexidade, segundo Morin (2000b), apóia-se em um conjunto de princípios de inteligibilidade, antagônicos e complementares que ligados uns aos outros podem constituir as condições epistêmicas duma visão complexa do universo físico, biológico e antropossocial.

As práticas educativas no atual sistema de educação não proporcionam a constituição das disposições mentais necessárias para a compreensão, contextualização e globalização dos conhecimentos, no entanto são exatamente essas as competências necessárias para o cidadão do mundo planetário e que, portanto, a escola necessita potencializar em sua prática educativa. O elo recorrente que Morin (2000c, p. 104) estabelece entre desenvolvimento da compreensão cognitiva e educação fica evidente quando esclarece: “Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro”, que pode ser assumida tanto pela Filosofia quanto pela Filosofia da Educação

Desenvolver a aptidão para contextualizar e globalizar os saberes, isto é, para pensar bem, torna-se um imperativo da Filosofia/Filosofia da Educação, pois a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas não contempla a visão complexa do mundo. Em contrapartida, as exigências postas pela planetarização da humanidade e pelo reconhecimento da complexidade do mundo exigem que a escola realize uma reforma educativa para reformar o pensamento, contemplando, assim, a complexidade do conhecimento.

Entendemos que uma das tarefas fundamentais da Filosofia/Filosofia da Educação, portanto, consiste em desenvolver o pensamento complexo com base nos princípios cognitivos de percepção e compreensão da complexidade do real. Tais disposições mentais — de percepção, interpretação e contextualização — permitem enfrentar a complexidade e a incerteza

do mundo. Na concepção de Morin (2000a, 2005, 2008), somente um modo de pensar que une e solidariza conhecimentos separados, que não se fecha no local e no particular, que contempla as contradições, que sabe lidar com a desordem, as emergências, os acasos e as incertezas, é capaz de se desdobrar em uma ética da compreensão e da solidariedade entre os humanos e pode servir de suporte para desenvolver o senso de responsabilidade e de cidadania.

Desta forma, entendemos que um dos propósitos da educação, apoiada pela Filosofia/Filosofia da Educação, consiste em desenvolver a habilidade dos educandos para que aprendam a pensar bem, ou seja, para que se tornem aptos ao *pensar metodológico* que considera os princípios da complexidade.

### **Algumas conclusões para a educação escolar**

Ao final desta reflexão é possível concluir que o modelo de pensar complexo, integrador e processual, que encontra amparo nas leis e princípios da teoria da complexidade, pode representar um grande desafio e, se bem compreendido, uma grande contribuição para a dimensão epistemológica da educação escolar. Apesar de esta tematização epistemológica ser considerada ainda um campo de estudo pouco conhecido, é, sem dúvida, muito promissor e, por essa razão, em nosso entendimento, merece continuar sendo investigado e aprofundado cada vez mais.

O conhecimento, na visão de Morin (2000c), não é reflexo do real, mas tradução, construção e interpretação feitas pelo homem. A ciência, portanto, apresenta-se como um campo aberto em que se confrontam teorias, paradigmas, concepções epistemológicas e não um acúmulo de verdade e saberes. Essa seria uma pista para orientar uma outra racionalidade para a Filosofia/Filosofia da Educação.

Sob o viés da complexidade pode-se afirmar que as funções da Filosofia e da Filosofia da Educação formam entre si um *elo recursivo*

*ou recorrente*. Esse é um dos princípios-guia da complexidade e uma noção explicativa dos processos de auto-organização e de autoprodução. Nos fenômenos e processos organizativos tanto de ordem física quanto cultural, segundo Morin (2000b), os efeitos retroagem sobre as causas, determinando que os produtos sejam concomitantemente produtores daquilo que os produz. O produto é produtor do próprio processo que o produz. Desta forma, a Filosofia subsidia a Filosofia da Educação que, por sua vez, refluí sobre o pensamento filosófico. Esse movimento gera a chamada *causalidade circular recursiva*, que nos propicia compreender um fenômeno físico ou sociocultural, em que cada momento é, ao mesmo tempo, efeito e causa do momento seguinte. Dessa forma, os estágios ou estados finais alcançados são geradores de novos patamares, o que aponta para a recursividade dos processos.

Os conceitos, princípios e categorias que a teoria da complexidade nos oferece surgem como mais uma importante chave de leitura para compreender a realidade, seja ela física ou biossociocultural. Barbosa, ao fazer referência à pertinência epistêmica da racionalidade complexa, alerta que “[...] a nova instância de inteligibilidade é pertinente nos seus princípios, nas suas traves conceptuais mestras, não porque ajude a explicar tudo, mas porque permite conceber melhor” (1997, p. 88).

Os princípios epistemológicos da teoria da complexidade nos permitem adentrar no âmago da realidade e dialogar com tudo aquilo que se apresenta como algo misterioso, incompreensível, improvável e incerto; por esta razão, pode ter muitas implicações para o processo pedagógico e educacional. Isso, contudo, só será viável, segundo Morin, por meio de uma reforma do pensamento. É necessário reorganizar nossa estrutura mental para podermos ultrapassar a forma simplificadora de pensar e fazer uma leitura mais adequada do mundo, que possibilite, deste modo, a compreensão das múltiplas

dimensões da realidade. A finalidade epistemológica do pensamento complexo, segundo Morin, traduz-se na construção de um conhecimento que procura explicar e compreender as multidimensionalidades dos fenômenos físicos, naturais e sociais, superando uma concepção simplificadora, ou seja, linear, fragmentada, disjuntiva e reducionista do conhecimento.

Em relação à reflexão sobre o processo de educação escolar, isso significa que devemos superar a ênfase no conhecimento fragmentador e disciplinar e adotar um modelo de pensamento complexo que contempla a religação dos saberes, ou seja, a “intermultipluritransdisciplinaridade” dos saberes. Para tanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Isso é compreensível, pois, assim como o paradigma da complexidade ainda está emergindo, também as suas implicações e desdobramentos para o campo da educação escolar ainda estão recém-iniciando.

É necessário, no entanto, superar o modelo de pensamento simplificador e disciplinar que, embora possa produzir resultados satisfatórios, não oportuniza uma leitura pertinente da realidade e avançar para um modelo de pensamento complexo que possibilita uma compreensão mais abrangente do mundo e dos fenômenos. Morin (2000c) adverte que precisamos nos munir de um conhecimento que vá além da disciplinaridade e da especialização e que contemple a religação, a multidimensionalidade e a transdisciplinaridade dos saberes. O pensamento complexo, sem dúvida, pode provocar uma profunda reforma nas estruturas da mente e, por consequência, das concepções e formas de operacionalização do processo educacional.

Em nosso entendimento, a compreensão do pensamento complexo pode contribuir para que a Filosofia e a Filosofia da Educação potencializem e ampliem seu verdadeiro papel formativo, sendo desenvolvidas como matérias de enfoque transversal que podem atravessar e religar todas as outras disciplinas, enriquecendo-as.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (Org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, Manuel. *Antropologia complexa do processo educativo*. Braga: Edições do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1997.

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar*. Petrópolis: Vozes, 1991.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2011.

FORTIN, Robin. *Compreender a complexidade: introdução a O Método de Edgar Morin*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

FOUGEYROLLAS, Pierre. *A filosofia em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. Filosofia em tempos hipermodernos. Entrevista com Juremir Machado da Silva. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 13 set. 2014. p. 5.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C.; PASSOS, Elizete S. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MARQUES, Mario Osorio. *Filosofia e pedagogia na universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000c.

\_\_\_\_\_. *O Método 1: a natureza da natureza*. Tradução Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. *O meu caminho* (Entrevista com Djénane Kareh Tager). Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

\_\_\_\_\_. *Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2013.

RATHS, Louis E. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU, 1977.

SCHNEIDER, Laino Alberto. *Filosofia da educação*. Curitiba: Inter-Saberes, 2013.

SCOLNICOV, Samuel. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação*: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. A compreensão filosófica do educar e a construção da Filosofia da Educação. In: ROCHA, Dorothy (Org.). *Filosofia da educação*: diferentes abordagens. Campinas: Papirus, 2004. p. 9-36.

Data de registro: 24/08/2015

Data de aceite: 18/05/2016

## Filosofias da diferença e a formação de professores: experimentações com ateliê de escrituras

*Samuel Molina Schnorr\**

*Carla Gonçalves Rodrigues\*\**

*Josimara Wikboldt Schwantz\*\*\**

**Resumo:** Na trama entre Filosofias da diferença e a formação de professores, são produzidas intervenções educativas denominadas ateliês de escrituras. Com a oferta destes espaços e por meio de variadas linguagens, visa-se trazer discussões a respeito dos modos de vida atuais, por meio de práticas filosóficas e artísticas, como condição do aprender, da desconstrução e da reconstrução de si, na intenção de criar e produzir o inédito. Dessa forma, foi executado o ateliê *Conatus*, um espaço de trabalho onde foi possível efetivar experimentações e fomentação de diferentes tipos de arte, de conhecimentos e aprendizagens, tendo como produto final a elaboração de novelas de rádio. No conjunto de dispositivos filosóficos e artísticos utilizados, propuseram-se possibilidades de produções consideradas singulares, que potencializassem a vida docente. Ofertaram-se procedimentos para uma formação de professores na promoção de bons encontros, bem como na potencialização dos pensamentos, no rompimento das ideias prontas e nas estruturas enrijecidas.

**Palavras-chave:** Educação. Filosofias da diferença. Formação de professores. Ateliês de escrituras.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* schnorr\_m@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* cgrm@ufpel.tche.br

\*\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. *E-mail:* josiwikboldt@hotmail.com

## **Philosophies of difference and teacher training experimentation with escreleitura's workshop**

**Abstract:** In the web between philosophies of difference and teacher training, educational interventions called workshops of escreleituras are produced. By offering these spaces and through various languages, the aim is to bring discussion about today's ways of life, through philosophical and artistic practices, as a condition of learn, of deconstruction and reconstruction of itself, with the intention of create and produce the unprecedented. Therefore was executed Conatus workshop, a workspace where it was possible to carry out experimentation and fomentation of different kinds of art, knowledge and learning, having the development of radio novels as a final product. In the set of philosophical and artistic devices used, it was proposed possibilities of productions considered unique, that potentiate teacher life. It was offered procedures for teacher training in the promotion of positive meetings, as well as in the potentialization of thoughts, in the disruption of ready ideas and hardened structures.

**Keywords:** Education. Philosophies of difference. Teacher training. Workshops of escreleituras.

## **La filosofía de la diferencia y la formación docente: ensayos con taller de escreleituras**

**Resumen:** En la trama entre las filosofías de la diferencia y la formación docente fueron producidos intervenciones educativas llamados talleres de escreleituras. Al ofrecer estos espacios y a través de diversos idiomas, se pretende acercar las discusiones de las actuales formas de vida a través de las prácticas filosóficas y artísticas como condición para el aprendizaje, de la deconstrucción y reconstrucción de vosotros, queriendo crear y producir lo inédito. Por lo tanto, fue ejecutado el ateliê Conatus, un espacio de trabajo donde era posible llevar a cabo experimentos y el fomento de los diferentes tipos de arte, el conocimiento y el aprendizaje, que tiene como producto final eran el desarrollo de los programas de radio. Con los conjuntos de dispositivos filosóficas y artísticas utilizados oportunidades únicas se ofrecieron para desarrollar la vida del profesor, para la formación de docentes en la promoción de buenos encuentros y potenciación de los pensamientos.

**Palabras clave:** Educación. Filosofías de la diferencia. Formación de profesores. Talleres de escreleituras.

## **A formação de professores na contemporaneidade: um empreendimento possível**

A sociedade contemporânea tem se caracterizado por mudanças na forma de interpretar o mundo. O modo atual de vida vem gerando profundas indagações acerca dos modelos econômicos e sociais que foram embasados em uma cultura tradicional, pondo em questionamento as verdades científicas, a fragmentação do conhecimento, a democracia e, também, a educação. O presente passa a ser marcado pelo fim dos padrões e da estabilidade, fazendo surgir o tempo da indefinição (BAUMAN, 2008). Transformações na escola e na constituição professoral têm sido presenciadas. Como exemplo, é possível citar as constantes avaliações da produção e dos rendimentos da classe docente, bem como uma oferta massiva de respostas para as problemáticas atuais. Não há maiores dúvidas que tais variações afetam a vida, modificando os modos de pensar e de se relacionar nesta contemporaneidade.

Com menos força, acredita-se na suposta autonomia de um sujeito racional, livre, centrado e soberano, elementos que a educação prioriza quando se encontra, ainda, sustentada nos princípios da Modernidade. Colocam-se em constante dúvida as afirmações, elucidações universais, totalidades, completudes ou plenitudes (SILVA, 1996). Menos interessa dizer a respeito do que está posto, subjugando e valorando negativamente toda forma de investimento educacional realizado até então. Interessa, isto sim, pensar as Filosofias da diferença e a educação, especificamente na formação de professores, no afastamento das representações imersas nesse campo, rompendo com as verdades, definições totalizantes produzidas pelas considerações históricas, científicas e discursivas.

Além dos autores já citados, essas Filosofias possuem como principais interlocutores e bases conceituais, os pensadores Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Baruch de Spinoza. Na produção de um saber que preza pela diversidade e pluralidade,

afastam-se das ideias universais e de um conjunto composto por diferentes unidades; as comparações e identidades são postas de lado e é focada a diferença<sup>1</sup> em si.

As Filosofias da diferença (SILVA, 1996) propõem um exercício do pensamento singular, interdisciplinar, arranjando outros modos de entender as temáticas fundamentais: o sujeito, sua constituição, vida, morte, sociedade, linguagem e natureza. Ao adotar tal perspectiva teórica, ocorrem tentativas de movimentar a formação de professores e as verdades intrínsecas nesse processo. O conhecimento é uma construção social do discurso, passível de se transformar, relacionar, sofrer interferências, estando sempre em ressonância com outras áreas criativas. Deste modo, tais Filosofias são concebidas em comunhão com outros saberes.

De acordo com Deleuze e Guattari (1992), o objetivo da Filosofia é criar potência em conceitos sempre novos. Portanto, problematiza-se a formação de professores na tentativa de movimentar o que já está constituído, tido como estruturado e tradicional, por meio de práticas filosóficas e artísticas. Mobiliza-se a educação na oferta de elementos que provocam o pensamento e, nessa agitação, se possibilita um caminho para um modo de vida inquieto, que não se deixa engessar por formas e conteúdos vazios.

A intenção é produzir fissuras no discurso que naturaliza, normatiza e sanciona, que tenta regularizar, ordenar os desejos; ainda, desorientar as imagens dogmáticas que contaminam os modos de ser e pensar. Este pensamento fundamenta-se em Foucault (1996), no estudo acerca da construção dos discursos, das condições de sua possibilidade, assim como suas vinculações históricas, sociais e as verdades que são atribuídas a ele. O autor afirma que, para fazer escolhas certas, há que se dissecar a

---

<sup>1</sup> O conceito de diferença é tratado como o próprio objeto e exercício do pensamento. Trata-se de uma diferença que não se opõe nem nega algo ou alguém. É uma maneira de romper com os modelos de representação, estrutura e caráter negativo e que é pensada de modo positivo, afirmativo; a essência de todos os processos (DELEUZE, 2006).

realidade, cortá-la em pedaços, indagá-la não só a partir das teorias, como também das práticas. Possibilita-se dar outros entendimentos e abrangência para o já instituído: um determinado conjunto de estratégias de poder e saber que conduzem as ações, pensamentos e, por consequência, as subjetividades (FOUCAULT, 1996).

A formação docente, neste sentido, opera outro modo de constituição contemporânea, tais como as problematizações possíveis de serem feitas no que é tido como aceito na educação, como as práticas de ensino realizadas na escola. Por outro lado, intenta-se conceber a instituição escolar como um território político em que saberes são fomentados e há interesses direcionados que rondam as práticas professorais.

De acordo com esse panorama, são oferecidos diferentes ateliês pelo Projeto denominado *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*<sup>2</sup>, que reúne Núcleos nas seguintes Universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Oeste do Paraná – campus Toledo. O projeto tem como principal meta a criação de propostas de intervenções educativas por meio de variadas linguagens, discutindo-se a respeito dos modos de vida deste tempo e que solicitam a produção de referências conceituais, éticas, estéticas e políticas para as ciências da Educação, permitindo arejar-se das representações e julgamentos a respeito do fazer professoral.

Trata-se de um Projeto que pretende explorar e ampliar as possibilidades do trabalho com diferentes linguagens, provocando outros modos de relação com a escrita, com a leitura e com a vida. A modalidade de ação proposta através de Oficinas, nesse sentido, compreende a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que pretende convocar para a ação do pensamento. Investe-se, portanto, em processos disparadores

---

<sup>2</sup> Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), coordenado pela professora Sandra Mara Corazza, reúne professores da rede pública, alunos de graduação e pós-graduação.

da criação textual na medida em que se coloca um problema em cena a ser lido, falado, enunciado, perguntado, transformado e escrito em suas variadas formas (DALAROSA, 2011).

Nessa trama entre Filosofias da diferença e educação, são produzidas intervenções experimentais, em que a formação de professores é pensada como empreendimento coletivo, com singularidades em conexões. De acordo com Spinoza (2009), há os bons encontros, que aumentam a potência de pensar e agir e que são denominados de alegria, e os maus encontros, que diminuem a potência, ditos tristeza. Deste modo, as experimentações educativas conseguem promover tanto encontros alegres, quanto tristes, tendo diferentes produções que atravessam essa paisagem, capazes de sufocar ou, sendo esta a intenção, potencializar os aprendizados.

Com a oferta do ateliê *Conatus*, objetivou-se trazer discussões a respeito dos modos de vida atuais e que solicitam a articulação de outros conceitos para as ciências da educação. Com a aposta de movimentar a formação de professores em meio à vida, esta intervenção utiliza dispositivos possíveis de fomentar forças reativas e singulares capazes de pôr a funcionar algo, movendo estruturas já consolidadas.

Logo, questiona-se: como a formação de professores é atravessada pelos conceitos das Filosofias da diferença na imanência e nas singularidades propostas na intervenção? De que modo essas práticas experimentadas no ateliê fomentam o ser professor, solicitando outros modos de vida contemporânea? Práticas filosóficas e artísticas são realizadas como condição do aprender, de desestabilizar o pensamento, na intenção de criar e produzir as experimentações por meio dos ateliês de escrituras.

## **Procedimentos**

O Encontro *escribendo uma vida – Máquina de guerra para uma existência contemporânea* foi organizado e planejado pelo Núcleo Escrituras da UFPel, no ano de 2013, tendo como *lócus* de pesquisa uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e cujos participantes foram os

professores de uma escola da rede pública estadual daquela localidade. O encontro foi dividido em dois momentos de quatro horas cada, sendo que o primeiro compreendeu o ateliê *Conatus* e o segundo, o ateliê *Rabiscos de sensações na produção de um corpo crianceiro*. A partir dos pressupostos apresentados, investiga-se a relação das Filosofias da diferença e formação de professores, nesta contemporaneidade, especificamente, no primeiro ateliê.

Os procedimentos e dispositivos utilizados para o desenvolvimento desse ateliê consistiram, primeiramente, na leitura coletiva do texto *A Metamorfose de Kafka*, versão formato História em Quadrinhos (HQ)<sup>3</sup>. Na sequência, promoveu-se o estudo dos conceitos agenciamento (DELEUZE, 1987), corpo, alma, *conatus*, potência de vida (SPINOZA, 2009; NIETZSCHE, 1998) e eterno retorno (NIETZSCHE, 2001), utilizando programas do *Café Filosófico*<sup>4</sup>. Por fim, compôs o conjunto a projeção de um trecho do filme *Quando Nietzsche chorou*<sup>5</sup>, apresentando a ideia de eterno retorno.

Com isso, obteve-se um conjunto filo-artístico com o intuito de criar procedimentos para produzir bons encontros com forças ativas de uma vida docente, afastando-se dos discursos que a afetam e somente repercutem as suas mazelas, tais como os referentes às políticas educacionais e salariais. A oferta desses materiais aconteceu intercalada com exercícios livres de escrituras, em que os participantes foram reunidos em três grupos para a criação de personagens, a partir do que foi lido e escrito. Posteriormente, como produto final da intervenção, houve a realização de um *podcast* – pequenas novelas idealizadas para rádio.

---

<sup>3</sup> Texto em quadrinhos da *Metamorfose de Kafka*, adaptado por Peter Kuper (30/11/2014).

<sup>4</sup> A existência como doença com Márcia Tiburi, disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=e2cm2ug-jOo>>. A alegria e o trágico em Nietzsche com Roberto Machado, disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=-36L6Hp5\\_ug&list=PL9C38121C3514F1BB](http://www.youtube.com/watch?v=-36L6Hp5_ug&list=PL9C38121C3514F1BB).

<sup>5</sup> *Quando Nietzsche Chorou*, Diretor: Pinchas Perry, Estados Unidos, 2007. Trecho: 1h14min à 1h17min.

Apostou-se nos ateliês como espaço de trabalho onde se cria, experimenta, produz diferentes tipos de arte, de conhecimentos e aprendizagens. Escrituras pelo fato de tratar, sempre, de alguma escritura autoral, ou seja, de uma escrita singular, promovida por um escritor-leitor, ou leitor-escritor (BARTHES, 2004). Um lugar de desconstrução e reconstrução, da linguagem, de si, da própria vida como obra de arte<sup>6</sup>. Ainda no ato de ler e escrever, há produções de outros sentidos, que relacionam e estão em meio à vida, possíveis de movimentar forças que retomam pensamentos distintos e a vitalidade do “eu”, hoje postas mais de lado.

Acredita-se que o ateliê *Conatus*, por meio das experimentações dos conceitos e materiais, foi capaz de mobilizar o pensamento naquele que experimenta e faz relações com a vida, também professoral. Movimentar, também, as verdades constituídas na construção histórica, filosófica e científica que o atravessa. É na abertura do fazer ver e falar diferentes sentidos que a proposta se constitui como facilitadora de outros arranjos e bons encontros, em sua perspectiva plural, subjetiva, desenvolvendo práticas de escrituras. Na possibilidade de estabelecer intersecções entre as Filosofias da diferença e a formação de professores, relacionou-se à produção da experimentação, na tentativa de problematizar a temática e a vida docente, implicadas nas constituições dos sujeitos engendrados no contemporâneo.

### **Tramas das Filosofias da diferença e a educação na formação de professores**

Um desafio emerge no ateliê: a tentativa de fazer provocações aos sistemas instituídos, desestabilizar as concretudes que imperam na formação de professores, pensada aqui como o próprio ato de existir, politicamente e revolucionário na ordem das pequenas agitações. A reunião em classes, como é o caso da divisão das escolas, por vezes separando

---

<sup>6</sup> Conforme descrição dos ateliês de escrituras, desenvolvido pelo Núcleo UFPel, disponível em: [http://fae.ufpel.edu.br/escrituras/?page\\_id=674](http://fae.ufpel.edu.br/escrituras/?page_id=674), acesso em: 23 out. 2014.

turmas “boas” das demais, sanciona um modo de ser coletivo, em que as decisões da maioria sobressaem sobre uma minoria, sendo essa lógica quebrada nas experimentações. Há uma essência reacionária nessa trama que se afasta das ligações possíveis e historicamente feitas com Estado e organizações sindicais, mas que dá voz a outros sentidos, mais ínfimos, investindo num entendimento de corpo e alma como potências criadoras.

Levando adiante esse pensamento, foi proposto, como produto final do ateliê, novelas gravadas em *podcast* pelos três grupos de professores, os quais haviam criado personagens, ao longo do ateliê *Conatus*, e escritas a partir da oferta dos materiais já citados. Aqui apresenta-se uma das produções, selecionada por melhor compor com os objetivos problemáticas e teoria deste estudo:

A vaca (muuuuuuuuuuuuuuu)

Na Índia a vaca é um animal sagrado, não pode ser morta ou molestada. No Brasil não poderia ser diferente, claro que de um modo bem Tupiniquim: Aquela vaca me rodou (muuuuuuuuuuuuuuu). A vaca me botou na rua (muuuuuuuuuuuuuuu). A vaca de física me deixou em exame (muuuuuuuuuuuuuuu). Pô! A vaca de história não me deu dois décimos (muuuuuuuuuuuuuuu). A porcaria da vaca não me deixou entrar (muuuuuuuuuuuuuuu).

Adolfo, advogado especialista em libertar traficantes e pai do menino atropelado pelos dois décimos da vaca (muuuuuuuuuuuuuuu), teve uma ideia vingativa:

\_\_ Primeiro dia de praia da sora vou arremessar um sinalizador!

Foi como chegar a um orgasmo:

\_\_ Aquela vaca me paga.

Não entreguei o trabalho da vaca. A vaca da diretora me suspendeu. Todavia Zequinha, um bom aluno – quando estava presente e costumava contagiar os mestres com sorrisos e palavras de entusiasmo – pensou em aconselhar o colega delinquente:

\_\_ Não faça isso, você pode se complicar.

Ao ouvir os sábios conselhos, o inimigo das vacas esbaforido com os próprios pensamentos que se transformavam em outros pensamentos, pesado e cheio de teia, concluiu:

\_\_ Eu vou arremessar o sinalizador naquela vaca (muuuuuuuuuuuuu).  
E como estamos em um mundo machista, quem não é vaca é viado.  
Não, você está enganado, não estamos no campo, bem vindo as  
escolas brasileiras!  
(muuuuuuuuuuuuuuu)

O ateliê *Conatus* foi afirmando um modo prático de desenvolver a Filosofia e a Arte, nessa proposta como condição de aprendizagem, ativando a percepção dos professores a se arriscarem, num plano singular de criação<sup>7</sup>, como é o caso da novela construída e intitulada *A vaca*. Nesse produto, consegue-se pensar os processos contínuos, inusitados movimentos que ocorrem na prática professoral, nas multiplicidades que afetam e colocam o docente em uma constante construção de si mesmo, permeada pelo que o atravessa, como, por exemplo, na sala de aula e fora dela.

Neste contexto inventivo, presente nos processos de criação das novelas, a Arte é operada como intercessora nas práticas de formação, pois a sua potência está na possibilidade de gerar deslocamentos e resistências que implicam em problematizar as representações e significações do vivido. Deleuze e Guattari (1992) afirmam que Arte é criação, composição de blocos de sensações que escapam ao humano. Conjugando-a no contexto da formação de professores, perpassam noções de cultura como território das ações do homem e o entendimento de fazer da vida uma obra artística, de modo que cada indivíduo produza sua própria existência e gerencie sua liberdade. Trata-se de colocar a si mesmo como cerne de um pensamento inquietador, alocar-se descolado dos atributos impostos pelo saber moderno, do poder disciplinar e normalizador, de uma determinada forma moral orientada a um indivíduo racional e técnico.

Assim, a Arte é aquilo que implica na potência do pensamento como resistência, também política, pois, para Deleuze (1999), é uma

---

<sup>7</sup> Conforme descrição dos ateliês de escrituras, desenvolvido pelo Núcleo UFPel, disponível em: [http://fae.ufpel.edu.br/escrituras/?page\\_id=674](http://fae.ufpel.edu.br/escrituras/?page_id=674), acesso em: 23 out. 2014.

prática criativa que serve à vida. Há possibilidades de pensar de outros modos a constituição de si, ampliando certa estética da existência na temática desenvolvida, como é o caso do ateliê *Conatus*. Tensiona a lógica da solução de problemas a partir de receitas prontas e ineditismo que repetem o mesmo. Tal experimentação realizada com os professores mostrou que os dispositivos utilizados trazem à tona possibilidades de percepções sobre os sujeitos que, muitas vezes, os métodos de investigações quantitativos, capacitações racionais e científicas não dão conta de alcançar, necessitando articular múltiplos conceitos e sentidos para desenvolver esses processos.

Com as relações engendradas entre as Filosofias da diferença e a educação, pensa-se menos na lógica da significação, de sujeitos autônomos e lineares, e mais nas probabilidades de composições e exercícios de potências criadoras, transbordando constantes inquietações. Relacionado à pesquisa, os discursos carregados de estigmas sociais na comparação de um animal sagrado na Índia e na sua forma “brasileira” de tratá-lo, referenciando a um docente.

Como exposto em *A vaca*, os discursos estão carregados de sentidos. Sendo produzidos por um autor à medida que escreve, situa seu pensamento, fazendo suas escolhas. Nesse contexto de problematizações, entende-se que esses não ocorrem fora de uma ordem mais ampla, mas num campo de ação possível, no sistema que acolhe o que foi dito e faz funcionar como verdadeiros. As ordens discursivas não estão soltas no mundo à espera de interpretações e de descobertas. São produzidas e fabricam o mundo, gerando efeitos de verdade como é o caso dos processos educacionais, de ensino e de aprendizagem. Para Foucault (1996), são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam, como na novela, em que há representações de docentes, alunos “bons e maus” e das escolas brasileiras.

Os professores, atualmente, partilham algumas rotulações que os vinculam a uma descrição pedagógica identificada como crítica, radical, emancipatória e transformadora (GIROUX, 1988). Essas definições ser-

viriam de substrato para uma concretude educacional que favoreceria o aumento da autonomia moral e intelectual dos alunos, transformando-os em cidadãos críticos, capazes de transporem os conhecimentos recebidos na escola à vida cotidiana, contribuindo fortemente para uma possível transformação social. Além disso, um exercício professoral ancorado nas ações pautadas em preceitos científicos, orientação em parâmetros e axiomas da ciência.

A razão do discurso é a configuração de um sujeito que pensa sobre a sua própria prática e, sobretudo, significações que questionam a sua capacidade de ensinar, que o coloca no patamar dos números, o avalia e qualifica a partir de metas e percentuais que querem otimizar os processos educacionais. Os docentes que atingem uma média estabelecida são premiados e os que não conseguiram são conduzidos a realizar capacitações e “reciclagens”. Há uma responsabilidade social posta nos professores: a educação dos alunos é de seu encargo e um dito fracasso também. Com isso, a novela *A vaca* dá sentido a um discurso de desprezo social desse coletivo, demonstrado tanto por pais como por alunos.

Somando a isso, os desafios impostos corriqueiramente pela carreira docente: a submissão aos conteúdos programados; tentações do sistema econômico; uma crescente indignação no papel do professor, que interessa ao Estado, bem como seus aparelhos; e os saberes alinhados fortemente às tecnologias, que subjugam os saberes educacionais, codificam os processos vividos na profissão. Confrontados com salas de aula saturadas, os sujeitos da educação experimentam uma inércia, pois há mais concretude em servir, em ser conduzido do que uma produção dos seus pensamentos. O ensino, a aprendizagem, centrados na imanência e na multiplicidade, muitas vezes são postos de lado, fabricando sentidos direcionados, postando a escola como uma instituição de subordinação e dominação.

Na sociedade disciplinar pensada por Foucault (1987), que abrange aspectos contemporâneos, a escola assume a forma de uma instituição com disciplinamento, em que há um investimento para pôr a funcionar

técnicas de controle do corpo, das ações e uma rigorosa distribuição arquitetônica. As estatísticas e as avaliações forçam a afirmação de um padrão normalizado que se constitui como dispositivo de poder-saber, a eficiência nesse processo é assegurada pelo rigor do professor que, assim como é formado, também se constitui, fabricando subjetividades dóceis, submissas e úteis, sentidos que *A vaca* tentou produzir ao relacionar o animal ao professor.

No conjunto de dispositivos filosóficos e artísticos utilizados no ateliê *Conatus*, há possibilidades de produções de escrituras singulares, potencializadoras da vida docente. Na composição do ser professor, projeta-se para além das formações didáticas e pedagógicas, absorvendo também modos pelos quais se constitui enquanto sujeitos de poder-saber (FOUCAULT, 2003). A formação é considerada, também, uma dinâmica pessoal, um trabalho sobre si mesmo, em que pensar, compreender sobre o que se faz, se torna fundamental, buscando outras maneiras de ser, como sujeitos de sua própria constituição.

Retomando os objetivos deste estudo e seus questionamentos, pode-se conceber a produção da novela *A vaca* como uma experiência, formação inventiva, composta de dispositivos que tratam de um tempo contemporâneo. Foi preciso questionar os ditos professorais e como eles os atravessam diariamente, sendo este produto uma emergência dos atravessamentos vivenciados no ateliê *Conatus*. Tal relação entre um animal e uma professora ou diretora parece devastadora, mas, do mesmo modo uma expressão pouco usual nos cursos de capacitação e que permite outros sentidos para esses modos de vida atuais que arrebatam um ser docente. Compondo políticas diárias, na concepção de outros territórios educacionais, fomenta distintas estéticas para essa classe, emergindo um pensar entre aprendizagens e ensinamentos que solicitam outros caminhos e conceitos para a educação, que deixam de lado o tido como normal e aceito socialmente.

Portanto, como linha de fuga a esses empreendimentos, dispõe-se as práticas educativas, mediadas pelo professor, que envolvam a oferta

de materiais, conteúdos, recursos que deem condições para que ocorra a desestabilização do pensamento. A potência estaria atrelada nessa abertura promovida pela oferta de materiais, como no caso do ateliê, de modo que o pensamento pudesse se afirmar, nos diferentes sentidos apresentados, singularmente, mas que encadeassem movimentos de si e multiplicidades no vivido.

### **Formação de professores em meio à vida**

A proposta de intervenção por meio dos ateliês de escrituras utiliza conceitos, autores das Filosofias da diferença e ofertam dispositivos artísticos que colocam o pensamento em movimento, potencializam a criação, em uma produção imanente, podendo compartilhar uma experiência singular. A ação na escola, realizada por meio do ateliê *Conatus*, visou ativar outros modos de pensar a educação, por meio dos procedimentos utilizados, tais como leitura, escrita e invenção. Destaca-se, também, a importância do escrever na proposta desenvolvida, como um empreendimento possível de ser realizado e que coloca distintas produções em movimento, ocupando territórios que as práticas diárias acabam por sufocar, como é o caso da manifestação *A vaca*.

O mais importante a ser considerado em cada sujeito, nesse caso, os professores, seria a importância dada ao seu próprio pensamento e o que é movimentado quando este é exteriorizado. Uma ação educativa seria, então, aquela que possibilitaria cada um desenvolver sua potência de pensar e agir. Como se sabe, esse não é o caminho adotado pelos processos que de fato ocorrem. Há aparelhos que garantem um currículo estruturado, formações já dadas, modulações das ideias e métodos traçados que engessam as singularidades que possam emergir desse funcionamento.

Ocorre a conexão e a implicação com o vivido, percorrendo as sensações, na tentativa de escapar das formações conteudistas ou as que seguem planos deliberados nacionalmente. Os atos de ler, escrever e produzir os personagens e as novelas são tomados como ações criadoras

de sentidos diferentes para cada leitor-escritor, em seus processos de subjetivação, bem como exercem importantes funções sociais, culturais, comunitárias, éticas e políticas.

No ateliê há uma tentativa de inverter a lógica educacional que tenta estruturar e balizar os espaços de criações, tornando as subjetividades reféns de um conhecimento único, centralizador, e que oferecem respostas, dados prontos para os questionamentos presentes na profissão. Deste modo, pode ser capaz de produzir efeitos díspares, transformar forças em novas maneiras de sentir, de ser, engendrar diferentes práticas de educar e revolucionárias formas de existência (CORAZZA, 2011). É na oferta de procedimentos que remetam a conceitos e problematizações que se pensa uma formação de professores nesse viés, na promoção de bons encontros, bem como na potencialização dos pensamentos, no rompimento das ideias prontas, nas estruturas enrijecidas.

## Referências

BARTHES, R. *Inéditos*: v. 1 – teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Z. *O medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008

CORAZZA, S. M. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, E. (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

DALAROSA, P. C. Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. In.: HEUSER, E. M. D. (Org.). *Caderno de notas 1: projeto, notas & ressonâncias*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DELEUZE, G. *Foucault*. Lisboa: Vega, 1987.

\_\_\_\_\_. *O ato de criação*. Tradução de José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, 27 de jun. 1999. p. 4-5.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

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

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, p. 236-250, 1996.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Data de registro: 29/04/2015

Data de aceite: 25/06/2015

## Heterogênese criativa: o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas?\*

*Alexandre Filordi de Carvalho\*\**

*César Donizetti Pereira Leite\*\*\**

A ideia que a gente há muito tempo forma de uma pessoa como que nos cobre os olhos e os ouvidos.

*Proust*

**Resumo:** O artigo investiga a relação da cultura de imagens com as didáticas contemporâneas. Ao indagar o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas, o trabalho assume a hipótese de que a sociedade atual vive uma profunda transição nas formas de experimentar a acessibilidade, a associação de conteúdos, as formas de aprender e as de produzir pensamento nos espaços educacionais. Para tanto, parte-se de alguns conceitos presentes no campo da Filosofia da Diferença, sobretudo a partir de Deleuze, Foucault e Serres, bem como de uma pesquisa desenvolvida com produção de imagens produzidas por crianças e professores, para problematizar e refletir sobre os lugares, as experiências e as formas com os quais os saberes e as empirias da educação, obstinadamente, são convocados a se redimensionar.

**Palavras-chave:** Didáticas. Imagens. Diferenças. Educação.

---

\* Este texto compõe as pesquisas sob financiamento da Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo 16/05440-7 e 2014/02309-1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos 303319/2015-1.

\*\* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) – 2007 e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 2008. Professor de Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). *E-mail:* [afilordi@gmail.com](mailto:afilordi@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 2002. Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista (Unesp). *E-mail:* [cesar@rc.unesp.br](mailto:cesar@rc.unesp.br)

### **Creative heterogenesis: what can images in contemporary didactics?**

**Abstract:** The article investigates the relationship of culture with images of contemporary didactics. By asking what can the images in contemporary didactics, the work takes the hypothesis that the current society lives a profound transition in the ways of experiencing the accessibility, the contents association, the ways of learning and the ways to produce the thought in educational places. For this purpose, it departs from a few concepts in the field of Philosophy of Difference, especially from Deleuze, Foucault and Serres, as well as a research developed with production of images produced by children and teachers to discuss and reflect about the places, the experiences and the ways in which the knowledge and education empirias obstinately are called to resizing themselves.

**Keywords:** Didactics. Images. Differences. Education.

### **Heterogénesis creativa: ¿qué pueden las imágenes en la didáctica contemporánea?**

**Resumen:** En el artículo se investiga la relación de la cultura de las imágenes con la enseñanza contemporánea. Cuando se pregunta qué puede hacer las imágenes en la enseñanza contemporánea, el artículo asume la hipótesis de que la sociedad moderna vive una profunda transición en formas de experimentar la accesibilidad, las relaciones de contenidos, formas de aprendizaje y para producir pensamientos en los espacios educativos. Para eso, se parte de algunos conceptos presentes en la filosofía de la diferencia, especialmente de Deleuze, Foucault y Serres, así como una investigación desarrollada con producción de las imágenes producidas por los niños y maestros para discutir y reflexionar sobre los lugares las experiencias y las formas en que los saberes, las empirias y la educación obstinadamente están llamados a redimensionar.

**Palabras clave:** Didactica. Imágenes. Diferencias. Educación.

## **Considerações iniciais**

Esse texto foi concebido com o intuito de provocar o pensamento a considerar uma série de mutações que vem ocorrendo em nossa contemporaneidade, a ponto de nos levar a refletir sobre os lugares, as experiências e as formas com os quais os saberes e as empirias da educação, obstinadamente, são convocados a se redimensionar.

Para efeitos de delimitação, levamos em consideração o contexto de atravessamento social de produção de imagens com as quais convivemos cotidianamente e que, ao mesmo tempo, direta ou indiretamente, as produzimos e, mais do que isso, com elas produzimos um tipo de relação.

Como sabemos, o campo da educação tem estreita ligação com o que veio a se configurar, na ordem de seus saberes, por didática. Minimamente, desde Comenius, a didática tem sido considerada um meio instrumental para se atingir uma finalidade de aprendizado. Mas o que ocorre quando nos vemos sem a mínima condição de dominar um meio e nos deparamos com um tipo de aprendizado que se deixa escapar das intenções evidentes e controladas?

Ao indagarmos pelo que podem as imagens nas didáticas contemporâneas, assumimos a hipótese de que a sociedade atual vive uma profunda transição nas formas de experimentar a acessibilidade e a associação de conteúdos e de formas de aprender. Tal transição insinua para uma heterogênese criativa que, o tempo todo, desafia a estabilidade das estratégias de como é possível criar com e na educação.

Para tanto, percorreremos dois movimentos analíticos no texto, seguidos de algumas provocações que pretendem ampliar o debate. No primeiro movimento, elaboramos uma análise acerca de nossa contemporaneidade e das implicações que as reconfigurações de nossas experiências com educação têm trazido para a afirmação e a produção da criatividade e da criação de seus sujeitos. Em seguida, problematizamos alguns casos que, oriundos de nossas pesquisas, pretendem potencializar outros olhares e outros devires para a educação, tendo como eixo axial a experiência

de alunos e de professores na produção de imagens.

### **Contemporaneidade e reconfiguração da educação: em busca de transições criativas**

Nos mais distintos campos das ciências humanas, vimos delinear, ao menos desde as últimas duas décadas, uma série de investigações e de análises a diagnosticar um conjunto de rupturas existentes em nossos padrões histórico-sociais. Ao mesmo tempo, tais diagnósticos indiciavam os obstáculos e as dificuldades dispostas entre a nossa cognição adaptada, orientada para a recepção, para a repetição de padrões de entendimento e de comportamento, e o choque e os impasses dos modos de abordar, de utilizar e de nos relacionar com os padrões utilizados para situar no mundo em que vivemos o novo, em sua incessante produção.

Podemos encontrar, assim, em Castells (1999), Lévy (1996), Lipovetsky (2005), Lyotard (1989), Schaffer (2007), Schnitman (1996), Sennet (2011), Serres (2003; 2013), Vattimo (2002), Virilio (1993), dentre outros, um conjunto analítico e um esboço teórico-crítico que assinalam para esta inflexão única na história do pensamento ocidental e em suas condições empíricas de nos relacionar com tal momento histórico. Essa atualidade testemunha profundas rupturas, descontinuidades, disjunções e estranhamentos face aos temas das relações dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, dos sujeitos com os objetos e com os fenômenos sociais, com as dimensões afeto-cognitivas, com os aparelhos culturais, enfim, com os modos de ser, de fazer, de pensar e de estar em sociedade. Toda essa conjuntura, direta ou indiretamente, afeta e é afetada pelos focos de experiência com a educação.

Uma dupla consequência pode ser apreendida neste cenário. De um lado, ao que tudo indica, a presunção de nossas competências entrou em colapso pelo simples fato de terem perdido o suporte da repetição dos padrões tradicionais na ordem da demanda de significantes e de significados. Em outros termos, até bem pouco tempo

atrás as bibliotecas eram espaços físicos, quase místicos, de acúmulo de conhecimento e de saberes dispostos aos aventureiros e aos desbravadores que as frequentassem. Sob um ritual solene, desde a entrada até à saída, a relação que o indivíduo dispensava em sua espacialidade denotava um modo todo específico de também se colocar na temporalidade. Horas de visitação, esforço na busca enfileirada de pilhas e mais pilhas de papéis, tempo regulado – abertura e fechamento do espaço, prazo de devolução para os livros – enfim, relação enciclopédica com o aprendizado disposto no manejo do objeto. Para descobrir qual era a capital do Butão, por conseguinte, era preciso se dispor à competência do bibliotecário, da disposição da biblioteca, dos registros fornecidos na manipulação dos papéis: livros, enciclopédias, revistas, etc.; era preciso um localizar-se constante na ordem do que se quisesse aprender.

Esta relação localizada com o conhecimento já se dissolveu em grande parte. De qualquer lugar do planeta e em qualquer hora, podemos descobrir qual é a capital do Butão em uma dimensão não espacial denominada *World Wide Web*. Qualquer dispositivo tecnológico com navegador e conexão, um computador, um tablet, um celular, transporta-nos em sua realidade não física, contudo, muito mais abrangente e rápida que a biblioteca, para o acesso à informação. Neste caso, a presunção da competência igualmente se modula. Não é preciso mais um lugar nem uma pessoa, um ritual, uma combinação identificatória para tornar-se sabedor do objeto que se pretende conhecer. Qualquer um, movido por sua boa vontade, descobrirá o que deseja: geração *Google*. A multiplicidade de signos e de *affectus* que permeiam esta experiência aqui exemplificada atesta o fato de que vivemos, incontestavelmente, uma “reviravolta mais do que milenar na presunção de competência” (SERRES, 2013, p. 87).

De outro lado, contudo, e aí encontramos toda a reviravolta nos padrões de época, ganha lugar a singularidade afirmativa dessa presunção da incompetência. Significa dizer que vivemos sob um novo arco

constitutivo das possibilidades humanas.

Michel Serres aponta isso com muita clareza:

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagem com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados (2013, p. 19).

A questão de fundo que toca a análise de Serres diz respeito ao descompasso existente entre a insistência de se ensinar algumas competências e a impossibilidade de elas se efetivarem nas novas necessidades e demandas urdidas sob relações histórico-sociais, completamente distintas da tradição e dos padrões de ensino e de aprendizagem de outrora. Como se fosse um jogo de pega-pega, passamos a testemunhar o imenso conflito entre competência e incompetência presumida. Aquela, a bem da verdade, pouco gera de novo para o tratamento e a construção das habilidades, competências e apetências demandadas pelos tempos atuais. Trata-se de uma questão de relevância para a demanda histórico-social em plena mutação. Já a incompetência presumida, por sua vez, é ignorada como sinal catalisador capaz de gerar um turbilhão de novos processos de aprendizagem, de acesso às habilidades, às competências e às apetências que fazem desmoronar as velhas formas do saber e dos processos de formação cognitivo remontando-se ao velho *córtex*. Por exemplo, deveríamos tomar o desinteresse que boa parte do alunado tem pelas aulas tradicionais como o maior sintoma do fracasso de uma necessidade que não opera mais em seu *Sitz im leben*: as competências exigentes para a relevância de suas vidas pode estar naquilo que ainda ignoramos, ou ainda, em uma defasagem constante entre propostas educacionais e necessidades concretas.

O fato, apesar de tudo, é que “as novas tecnologias nos obrigam a sair do formato espacial inspirado pelo livro e pela página” (SERRES,

2013, p. 41). Ademais, acabam por revelar o quanto que o uso repetitivo das estruturas, dos instrumentos, das disposições, das ações, das experiências e dos modos educacionais remetem a escola, lugar significativo do aprendizado, para a retromodulação trágica de sua evolução: uma verdadeira instituição-caverna. Em tempo de dispersão, para nos valermos de uma expressão de Paula Sibília (2012), as redes acabam tomando os lugares das paredes. Diante do encerramento quadricular do currículo e das grades que ele pressupunha, passamos a vislumbrar a fluidez das conexões que ultrapassam qualquer dimensão de limite. Sob a demanda contínua da ordem e do silêncio tão presentes no tipo de escola-caserna, para nos valermos de uma expressão de Guattari (2005), encontramos uma movente relação com os novos objetos de cognição que solapam aquela velha imobilidade reproduzida na pedagogia como nos velhos tribunais: “o foco de todos na direção do estrado em que o porta-voz exige silêncio” (SERRES, 2013, p. 41).

Mas os objetos de cognição e relação dos sujeitos cambiaram por completo. Os sujeitos se veem sob um constante barulho de fundo, vozes múltiplas derivadas em informações ubíquas; deparam-se constantemente, como demonstrou Carvalho (2013) com uma multidão de imagens conectadas em ordens distintas de significados, revirando um mundo frígido de representações e de significados em que a mente pode avançar mais rápido em sua capacidade de fazer criações com tais sentidos; há uma produção ubíqua de acessos à informação a solapar a imobilidade que restituía aos sujeitos a limitada possibilidade de apreensão do conhecimento enquanto sujeitos do conhecimento. O que está em jogo, afinal? Diz-nos Serres (2013, p. 57):

Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das salas classificadas, distribuições disparatadas, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos temas tanto quanto dos objetos, busca de outra razão...: a difusão do saber não pode mais ocorrer em campus nenhum do mundo, eles próprios ordenados, formatados página a página, racionais à maneira antiga, imitando os

acampamentos do exército romano.

Esta mudança no estatuto dos objetos e dos sujeitos, reedição incontornável de uma revolução copernicana, também foi analisada por Castells (1999). Segundo a sua abordagem, experimentamos atualmente uma nova sociedade em constante formação, pautada por relações temporais e espaciais de rápidas transitividades, interconectadas pela virtualidade e presença momentânea de informações globais, engendradas na perspectiva de um sistema de produção capitalista específico. Isso formaria uma rede de complexas variáveis que atinge em cheio as condições pelas quais a própria formação dos sujeitos se encontra. Para Castells (1999, p. 498),

redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores políticos; e para uma organização social que vise a suplementação do espaço e invalidação do tempo.

Tais conjunturas, é inegável dizermos, são vivenciadas por todos nós, embora em distintas formas e intensidades, pois os indivíduos não se relacionam da mesma maneira, com as mesmas demandas, intenções e perspectivas em sua cultura, ou se preferirmos, em sua e com a sua *rede*. Mas como sabemos, tal rede potencializa os lastros de desconstrução e reconstrução não somente sociais, mas das próprias condições subjetivas de cada um de nós, dadas as condições de virtualidade de sua própria composição, como demonstrou Lévy (1996). Não sem sentido, Lévy salienta que

“a multiplicidade contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte” (1996, p. 23). A dimensão da rede, posta assim, exige de nós uma série de reinvenção com os tratamentos e com as relações de nossos objetos de referência e de mediação com o mundo. Estamos forçados à heterogênese, indiscu-

tivamente.

Entre um passado herdado, um presente ativo e um futuro esperado, encontramos encruzilhadas que estão, no mínimo, redimensionando as maneiras pelas quais devemos pensar e atuar na dimensão das experiências educativas. Se já não podemos dar as costas a um mundo constituído por referências heterogêneas advindas da multiplicidade e da diferenças dos instrumentos de acesso à informação e aos objetos da cognição, bem como dos instrumentos relacionados à produção do conhecimento, tampouco podemos imaginar que os modos de conduzir a educação à *Ancien Régime* nos sejam ainda de todo úteis para restituir à dimensão subjetiva a capacidade de ser um sujeito ativo e criativo no mundo contemporâneo.

As velhas fronteiras da educação, a partir deste contexto, encontram-se esclerosadas. Os recursos imaginários e as articulações simbólicas que emanam do universo dos pixels, do universo 3D, da voz modulada em bites, das amizades e das relações sociais constituídas na virtualidade, da transformação inédita entre o velho e o novo, em todas as possibilidades que tal dimensão comporta, testemunham que a educação está passando ao largo das novas constituições de subjetividades que nascem, crescem e convivem em tal mundo.

Guattari (2005) já demonstrou que a educação tem em sua tendência burocrática a vocação de esmagar a espontaneidade dos sujeitos. As relações humanas que são institucionalizadas, como no caso da escola, tendem a ser capturadas no jogo das regras estreitas e rígidas, nos rituais sujeitantes e nas possibilidades reduzidas de o pensamento se mover na criação. Sabemos o quanto que os exercícios escolares compõem a ordem da repetição nem sempre instituída de sentido naquilo que se faz ou se aprende: onde se aplica o logaritmo? Por que saber a fórmula do dióxido de carbono? O que é uma oração coordenada assindética? Quem descobriu o Brasil? Neste caso, os sujeitos sempre são objetos de uma composição imposta no que precisam saber. Pouco participam da produção do que lhes é passado.

Como, então, ignorar que “as novas gerações falam um idioma bas-

tante diferente do que comunicava aqueles que se educaram tendo a escola como seu principal ambiente de socialização e a cultura letrada como seu horizonte universal?” (SIBILIA, 2012, p. 209). Como deixar de lado a obrigação de pensarmos novamente sobre o que se deve ensinar, como e a quem? Como nos abriremos, e por que devemos fazê-lo, às novas experiências que façam sentido à vida atualizada de maneira vertiginosa e que dissolve constantemente a permanência das palavras e das coisas? Não estão as margens das necessidades da formação humana completamente absorvidas na fluidez e na plasticidade fazendo, assim, da convocação das relações de ensino e de aprendizagem uma cartografia totalmente nova?

Sabemos que todo estudante está implicado em um “modo transicional de ser, nos diversos planos da maturação biológica, psicossocial, social, intelectual, política, etc” (GUATTARI, 2005, p. 94). A educação, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente como eixo constitutivo, para o bem ou para o mal, dos e nos modos de ser dos estudantes. Tal presença, claro está, não cessou de ocorrer e ainda se atualiza. Ocorre, contudo, que esse modo transicional, atualmente, redobra as suas proporções de mutação quando levamos em consideração todo esse diagnóstico de transformação histórico-social pela qual passamos. “Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço” (SERRES, 2013, p. 20).

Pensar a educação de modo inventivo, para além da serialização e da redundância, é cotejar a transição de nossa atualidade com os efeitos positivos que devem gerar na transição dos modos de ser de quem passa pelas experiências educativas. De nossa parte, suspeitamos que a educação pode se empenhar no manejo de novos instrumentos, de novas técnicas, de novos conceitos e novas dimensões da cognição; aproveitar toda série de recurso emergente na atualidade, não para minimizar o enfado didático-pedagógico instaurado na velha ordem de como se ensina e por que se vai à escola, mas para potencializar processos criadores, sempre recomeçados, capazes de cindir a presunção da competência e singularizar a presunção

da incompetência: o que podemos aprender com o que produz descontinuidade na ordem, no mesmo? O que pode ser gerado com o impensado na educação? O que poderíamos fazer para romper novas condições para que o modo transicional de ser dos estudantes seja o de uma subjetividade ativa, criativa, sagaz, apaixonada pela escola? Como poderíamos nos tornar mais contemporâneos à nossa contemporaneidade?

Mas as possíveis respostas que pudéssemos conceber para o conjunto dessas indagações, sejam como for, não podem deixar de considerar que nem tudo o que se apresenta do ponto de vista das novas criações culturais carrega a potência da criação e do novo. Podemos observar que vivemos em um cenário povoado de situações em que os chamados processos de *modulação da subjetividade* atuam de forma determinante, construindo e produzindo modos de ser e estar no mundo. Ao vivermos nesse cenário, contudo, somos destinados a correlacionarmos com todo o tipo de aparato tecnológico que, de modo incontornável, também estão implicados em uma série de estratégias biopolíticas. Quer dizer, a própria inovação tecnológica não prescinde de uma forma de condução e de direção da modulação de subjetividade e das formas de viver. Isso pode ser entendido minimamente pelos seguintes fatores que explicitam a relação da biopolítica com a interface tecnológica:

(1) *uma convergência entre biopolítica e capitalismo avançado*. Pois é por intermédio do *marketing*, que o capitalismo acaba se interessando pela vida, não apenas como lugar da produção e do consumo, mas, principalmente, como uma inesgotável reserva de invenção. É um capitalismo que produz e reproduz não apenas mercadorias, mas modos de vida (BRASIL, 2008<sup>1</sup>). O que o capitalismo vende são serviços e o que ele compra são modos de ser. O que ele cria são mundos possíveis onde se pode experimentar estes modos do ser. Isto leva a

---

<sup>1</sup> As referências que seguem abaixo, feitas ao texto de Brasil, não são literais, mas paráfrases do texto *MODULAÇÃO/MONTAGEM: Ensaio sobre biopolítica experiência estética*. Nossa opção foi parafrasear o texto com o propósito de adequá-lo a nossa discussão.

- pensar o capitalismo avançado também como capitalismo estético.
- (2) Uma segunda estratégia no campo da biopolítica acena para a ideia de uma sociedade do risco e da insegurança, pois no âmbito do Estado liberal, a insegurança é menos o que deve ser enfrentado, combatido, do que o que deve ser regulado.
- (3) A terceira estratégia no campo da biopolítica se refere ao avanço cada vez mais acelerado da tecnociência, em aliança com as tecnologias da imagem e da informação. Essas tecnologias são menos ópticas do que algorítmicas e elas permitem o mapeamento e a modulação do espaço, do tempo, do corpo e das subjetividades, intervindo não apenas em suas visibilidades no presente, mas, principalmente, naquilo que, no futuro, seria invisível (BRASIL, 2008).

Neste contexto, verificamos que o campo pelo qual as estratégias biopolíticas agem de forma bastante objetiva e organizada por meio de um forte aparato tecnológico, acabam por regular a errância da vida para tornar seu futuro adequado, suficiente, ou ainda *o conjunto de técnicas, procedimentos e estratégias, através dos quais se modula a modulação da vida* (BRASIL, 2008). Assumindo uma perspectiva de pensar para além destas estratégias biopolíticas, das modulações e dos clichês e, procurando olhar para outras possibilidades que emergem em nossas práticas cotidianas, apresentamos uma possibilidade em que outros olhares e devires podem se apresentar como uma potência para outros temas no campo da educação.

A seguir, trataremos de evidenciar como uma experiência educativa capaz de deslocar os olhares, as percepções, as ações e as condutas dos alunos, para além dos ordenamentos de significante-significado de seus mundos, cinda a estrutura esmagadora da criatividade e da espontaneidade. Em jogo está a emersão de uma experiência didático-educacional que se autoconstitui por um aprendizado que não teme falhar, não teme ensaiar, nem abrir-se ao caos e ao impensado, tampouco às restrições das regras e dos conselhos do deve-se assim fazer. Trata-se de uma experiência educativa em busca de afirmar no sujeito a sua possibilidade

de encontro com as suas próprias competências e habilidades, mesmo onde se presumia a sua impossível efetivação. E aí está: “diante dessas transformações, sem dúvida é necessário inventar novidades inimagináveis, fora do âmbito habitual que ainda molda nossos comportamentos, nossa mídia, nossos projetos originados na sociedade do espetáculo” (SERRES, 2013, p. 30).

### **Outros olhares e outros devires para a educação: a didática da não-didática**

Nos vários trabalhos que temos realizado com produção de imagens por crianças no espaço escolar (nestes trabalhos oferecemos câmeras fotográficas, filmadoras e tablets às crianças que livremente produzem imagens do universo escolar onde nossas pesquisas são desenvolvidas), temos observado que, atualmente, trabalhar com crianças é experimentar em outro espaço-tempo. É também perder a certeza dos caminhos previstos e seguros que a educação, de modo geral, e as didáticas, de modo particular, nos ofereceram por muito tempo; é ser convocado pela força daquilo que nos atravessa nas imagens produzidas por tempos recortados, fraturados, cesurados, tempos intensivos de imagens que nos tocam, nos afetam, imagens vertigens, imagens sem sentidos dados, sem sentidos previstos, imagens sem sentidos. Além disso, trabalhar com as crianças no espaço escolar parece ser algo que nos convida ao (des)encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou como diz Agamben (2005) deste *projeto que funda a ciência moderna*.

O que temos, sem cessar, é o povoado universo de sons e ruídos e silêncios e de focos – nítidos ou não – rostos e pés e cabeças e chãos e corpos perambulando, dançando, se misturando com outros corpos, se batendo, se tocando, irritando, confundindo. Corposcâmeras, câmeras-corpos. Como se o corpo pensasse, como se pensasse pelo corpo. Pensamentos sem sentidos, rotineiros e ameaçados, há sempre a ameaça de um

corpo invadindo outro, outros lugares, sempre a câmera pode ser parte do corpo e se retirada, passa a ser amputada, passa a ser mutilada, passa a ser corpo mutilado, canhestro. Nestas mutilações, incorporações de e em outros corpos vemos baba, bafo, movimentos disformes, corridas, círculos. Temos vertigens nos corpos, movimentos que se apresentam. É preciso ao dizer que:

as categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, suas posturas. ‘Não sabemos sequer o que um corpo pode’. [...] . Pensar é aprender o que pode um corpo não-pensante, sua capacidade, suas atitudes ou posturas. É pelo corpo (e não mais pelo intermédio do corpo) que o cinema se une com o espírito, com o pensamento. ‘Dê-me portanto um corpo’ é antes de mais nada montar a câmera sobre um corpo cotidiano (DELEUZE, 2009 p. 227).

Com as imagens que as crianças oferecem, temos corpos produzindo pensamentos vertigens. Ao olhar para as imagens, que estas câmeras/corpos de corpos pulando, correndo, se misturando, gritando, é isto que Deleuze chama de corpo cotidiano, *como isso que põe o antes e o depois no corpo, o tempo no corpo, o corpo como revelador no termo* (DELEUZE, 2009 p. 228).

O que temos nestas imagens não são as câmeras sendo usadas para filmar, para fotografar, mas como que para brincar as câmeras desaparecem como equipamentos e se aparecem como corpos, são assim usadas para explorar. As câmeras não são mais meio, mas sim extensão do corpo, as câmeras e a imagens são formas, modos de explorar o meio, o espaço, o tempo. São corpos explorando, montando e sendo montados e sendo, assim, extremamente relevantes para se pensar processos de produções de subjetividade e processos de desenvolvimento humano.

A câmera como forma de aprisionar corpos, em memórias chip, também liberta os corpos extraíndo *um corpo gracioso ou glorioso, a fim de atingir, finalmente, o desaparecimento do corpo visível [...] é a imagem inteira que se mexe ou palpita, os reflexos se colorem violenta-*

*mente* (DELEUZE, 2009 p. 228). As imagens criam sensações vertigens.

As mutações corporais, sensoriais, vão nos levando às experimentações que escapam às modulações do choro previsto, do riso calculado, a tensão premeditada das programações do cinema comercial. A infância, pela criança, com as câmeras-corpos, nos ensina a criar, re-criar, singularizar, pois exprimem *espera, cansaço, vertigem*, (DELEUZE, 2009 p. 231), tornando-se um fato, um acontecimento, que só é enquanto sujeito (a criança) na medida em que se faz com o objeto (câmera), é enquanto possibilidade na medida em que se apresenta como experiência, desta forma, a experiência que pode nos auxiliar a refletir sobre desenvolvimento humano.

Desta maneira, por mais que procuramos individualidades, personalidades, identidades, os desaparecimentos produzidos pelas imagens, nos fazem também encontrar as singularidades estampadas, e parafraseando Deleuze em *A imanência: uma vida ...*, nos sorrisos, nos gestos, nas caretas, pois as crianças em meio a sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência.

São nestas potências de vida que aparecem e surgem possibilidades de pensar sentidos que povoem o universo das crianças e dos professores na Educação Infantil, pois é tocado por imagens que escapam a modulações prévias, previsíveis, definidas. Parece que as crianças nos convidam a pensar outros sentidos para as subjetividades que se constituem no universo escolar. Ou seja, longe do que frequentemente observamos nas escolas, onde as leituras dos professores a respeito do desenvolvimento da criança também se apresentam com sentidos já dados e definidos, parece que as imagens oferecidas pelas crianças produzem deslocamento e cria novas possibilidades de sentidos. Ou ainda, habita um universo fora do sentido, o universo da *experiência*.

Para Agamben (2005), há aqui a possibilidade de uma estreita relação entre infância, linguagem e experiência. Agamben afirma que linguagem e experiência não poderiam ser dissociadas, pois se o fossem, a linguagem seria como um código vazio, sem vida. É através da experiência que

entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distante das amarras da razão. Desta forma, nunca temos a totalidade da linguagem e de seus sentidos em nossas mãos assim como sempre nos pegamos pautados pelas perdas das experiências quando ficamos emersos na linguagem. Deste modo, linguagem e experiência se encontram na infância, nas suas possibilidades de aberturas e de inacabamentos. Pois, as relações entre práticas educativas na escola e modos de produção de si em nossa época, nos colocam sempre em um começo com as coisas, nos definem sempre em certa infância com os aprendizados, com os sentidos, com a linguagem. Assim, parece-nos que afetados por aquilo que as novas produções “cognitivas” faz emergir, estamos sempre como as crianças diante do novo, dos porvires, dos devires, e com isso, tendo que reaprender, reinventar os sentidos, as linguagens, incansavelmente. E não menos importante, estamos sempre nos constituindo como outro, como pluralidade, como singularidade, como inacabados.

Apesar desse cenário que nos desafia a recalibrar nossas relações com as experiências com a educação, ainda temos os currículos, as didáticas e as práticas de ensino na escola e com as crianças, constituídos no campo das ciências modernas e que se pautam em discursos já pré-definidos pelo discurso da Psicologia e da Pedagogia. Com efeito, a todo instante se instaura uma modalidade cognitiva para o pensamento, os afetos, as produções humanas, pautando também com isso as práticas educativas organizadas pela didática. O fato é que, as imagens produzidas pelas crianças parecem nos convocar para outras ‘cognições’, outros modos de produzir pensamentos, outros afetos, ou ainda dito de outro modo para produções no qual o campo do sensível possa atuar como um espaço efetivo para novas criações.

E não seria a favor da criação que deveríamos nos despir de todos os códigos de redundâncias, pouco importando as suas representações ou vestimentas de identidades formais, para dissolver, assim, o grau zero de toda imposição do como se deve fazer até o como se deve educar? E não estaríamos, portanto, desafiados a permitir o surgimento de experiências

estranhas aos tipos de sabotagens que, consciente ou inconscientemente, a partir da escola e de seus rituais mesmificados, acabam matando toda a potência da criação?

### **Imagens para des-focar: notas marginais para um fim sem fim...**

A razão que grassa na experiência educacional do homem ocidental pouco lhe permitiu o delírio do verbo. Sabemos que os poetas que tentavam assolar a tramas dos significantes e dos significados foram banidos por Platão, como leprosos malditos, de sua cidade perfeita. Somos, há muito tempo, dotados de uma capacidade de reduzir os signos em uma cifra codificante e codificada pela lógica sensata dos princípios da identificação.

Nessa mesma trama, a educação sempre confessou, embalada pela certeza de suas convicções também codificadoras, que o mestre deveria ser o condutor de todo o aparelhamento necessário e útil para formar – fazer crescer – o seu discípulo.

Mas chegamos a um tempo em que a velha razão não acompanha mais a linguagem nada sóbria da inventividade tecnológica e de todas as suas mediações que gritam, em todos os cantos, que a educação está nua. Face aos desafios de um mundo cuja visão e percepção, cujo escutar e afetar-se, cujas relações são atravessadas por novas configurações de saberes e de modos de acessibilidade ao conhecimento, talvez, precisamos aceitar o coexistir e a coaprender com aqueles que, pretensiosamente, são incapazes de nos ensinar algo.

Essas crianças capazes de operar com destreza instrumentos e tecnologias que dizem algo do mundo, do que somos, do que não sabemos, do que não dominamos, e de tudo o que escapa ao delírio onipotente da razão, quicá, também estão a nos ensinar que em toda reconfiguração dessa nova *hominescência* pela qual passamos, no termo de Serres (2003), mal começamos a engatinhar nessa “decalagem entre o que poderíamos fazer e o que fazemos” (SERRES, 2003, p. 57).

E não seriam essas imagens, não uma prova, longe disso, mas um

sussurro tão frágil que, no meio de todo vozerio caótico em torno do que se processa entre o nosso mundo e as nossas possibilidades de experiências com a educação, impeli-nos apenas ao silêncio da escuta e ao ver como não vemos? Toda uma heterogênese criativa está, assim, em cena:

FIGURA 1 – Mãos na frente



Arquivo – Grupo Imago

FIGURA 2: Mãos pra frente



Arquivo – Grupo Imago

FIGURA 3 – Chão



Arquivo – Grupo Imago

FIGURA 4 – Pluket

FIGURA 5 – Plaket



Arquivo – Grupo Imago



Arquivo – Grupo Imago

Ou ainda, em outra cena:

No começo era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele  
delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer  
nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio. (BARROS, 1997, p. 15).

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL, André. *MODULAÇÃO/MONTAGEM: ensaio sobre biopolítica experiência estética*. Tese (Doutorado em Comunicação). Programa de Pós Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universi-

dade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Educação e imagens na sociedade do espetáculo: as pedagogias culturais em questão. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 58-602, 2013.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617p.

DELEUZE, Gilles *A imagem tempo: Cinema 2*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. São Paulo: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa Gradiva, 1989.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *La fin de l'exception humaine*. Paris: Gallimard, 2007.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SERRES, Michel. *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. *¿Redes o Paredes? La escuela em tempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## As infâncias de Benjamin, uma possibilidade de experiência com o moderno

*Eduardo Oliveira Sanches\**

**Resumo:** Na criança, o desvio, a repetição, os sentidos, são setas que apontam para o jogo, a brincadeira, a vivência lúdica sensorial necessária para ampliar no humano a faculdade mimética. Tal capacidade contribui para que a criança consiga se adaptar e transformar o mundo em seu entorno. Benjamin radicaliza essa ideia e busca, nas memórias da infância, alternativas para uma experiência com a modernidade. Assim, visamos compreender neste estudo como o desvio se constitui como método e se confunde, em Benjamin, com funções da mimese; refletir sobre as situações vividas ainda no campo sensorial da infância e que se transubstanciaram no Benjamin da maturidade em experiência estética, portanto formativa. Por fim desenvolvemos uma hipótese de que a infância com problemática benjaminiana transita por uma dupla demanda: pensar a formação da criança e, ao mesmo tempo, resgatar a ideia dessa infância como infância do homem, como experiência.

**Palavras-chave:** Infância. Experiência Formativa. Estética. Lúdico. Profanação.

### The childhoods of Benjamin, a chance to experience the modern

**Abstract:** In the child, the deviation, the repetition, the senses, are arrows that point to the game, the play, the ludic sensorial experience necessary to expand the human mimetic ability. Such capacity contributes so the child is able to adapt and transform the world in his/her surroundings. Benjamin radicalizes this idea and seeks, in his childhood memories, alternatives to an experience with modernity. This way, we intend to understand in this study how the deviation constitutes a method and is confused, in Benjamin, with mimesis functions; to reflect on the situations still lived in the sensory field of childhood and that transubstantiated in the Ben-

---

\* Doutor em Educação pela UNESP/Presidente Prudente. Fonte de financiamento: FAPESP Processo: 2013/21152-3/CAPES Processo: BEX 7915/14-4. *E-mail:* eduardo.uem@hotmail.com

jamin from the maturity in aesthetic experience and therefore, formative. Finally, we developed a hypothesis that childhood with Benjaminian problematic has a double demand: to think about the formation of the child and, at the same time, to rescue the idea of this childhood as the childhood of man as an experience.

**Keywords:** Childhood. Formative Experience. Aesthetic. Ludic. Desecration.

### **Les enfances de Benjamin, une chance de faire l'expérience du modern**

**Résumé:** Chez les enfants, le déviation, la répétition, les sens sont des flèches qui pointent vers le jeu, l'expérience sensorielle ludique nécessaire pour agrandir la faculté mimétique humaine. Cette capacité permet aux enfants de s'adapter et de transformer le monde autour d'eux. Benjamin a radicalisé cette idée quand il a cherché dans les mémoires d'enfance, les alternatives pour avoir une expérience de la modernité. Dans ce travail, nous cherchons à comprendre la déviation comme une méthode chez Benjamin qui se confond avec des fonctions de la mimesis et qui s'est transformée chez le Benjamin de la maturité dans une expérience esthétique, donc, formative. Enfin, nous avons développé une hypothèse qu'il y a une double exigence à l'enfance comme problématique chez lui: penser la formation de l'enfant et, en même temps, sauver l'idée de l'enfance comme l'enfance de l'homme, comme une expérience formatrice.

**Mots-clés:** Enfants. Expérience formatrice. Esthétique. Jeu. Profanation.

### **Introdução**

O relógio no pátio da escola parecia estar danificado por culpa minha.  
Marcava à hora “atrasado”.

*(Walter Benjamin)*

Mil e novecentos! Ano que demarca, por um lado, o fim de um século no qual se consolidou o Capitalismo pela relação capital trabalho (MARX, 1988) e de outro o início de um século em que ele é reafirmado

por meio do processo de circulação de mercadoria, tanto como material simbólico – indústria cultural –, quanto como bens de todos os tipos e para todos os gostos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). É no epicentro deste contexto, no qual a burguesia em ascensão na América passa a imprimir o “*The American way of life*” como marca e, na Europa, o movimento Nazi, perturbadoramente, está organizado e atuante, é que Benjamin afirma (1994): as ações da experiência estão em baixa. A linha que demarca essas profundas transformações históricas foi a mesma que separou e uniu Benjamin a si mesmo, quando ele escreveu o conjunto de ensaios organizados na forma da obra “*Infância berlinense: 1900*” (2013a). Nesse sentido, quanto mais ele se aproximava das imagens de sua infância mais se distanciava de si, pois ele as transsubstanciava em uma profunda experiência estético-filosófica, cujo sentido era refletir sobre a experiência da grande cidade por meio da percepção de uma criança da classe burguesa nos primórdios do século XX (BENJAMIN, 2013a).

Nesse sentido, a tese que propomos para este estudo visa compreender a experiência estética em ensaios sobre infância na obra de Benjamin. Ou seja, na dialética entre o passado e o tempo presente, o pensador tensiona, nega e mantém a criança da infância no adulto ‘quarentão’. Em tal movimento, a temporalidade recursiva da criança possibilita opor-se a temporalidade progressista e a linearidade do tempo presente de Benjamin. Assim, enquanto ele relata um conjunto de imagens que rememora do tempo de infância, descreve também como a sensorialidade infantil, de olhar errante, insaciável, pululante, sutilmente contribuiu para inaugurar um senso estético. No ensaio “*As cores*”, o autor narra vários episódios e cenários que o marcaram pelo mesmo atributo sensorial. As cores surgem na relação com ambiente de seu quintal, ora imerso nos pigmentos da aquarela, eventualmente no brilho multicolor das bolhas de sabão ou no arco-íris que saltava das embalagens que cobriam os chocolates. Nesta última imagem, a dos chocolates, Benjamin afirma que aquelas cores antes mesmo de abastecerem os desejos do paladar, saciaram, primeiramente o olhar. O pensador demonstra como as lacunas destas memórias coloridas criaram um vínculo

com o tempo presente, que transformou o aspecto lúdico do jogo sensorial provocado pelas cores – a *aesthesis* – em uma experiência coletiva e histórica, necessária e social centrada em princípios estéticos (BENJAMIN, 2013a). Esta é uma espécie de encruzilhada na qual a sensação é inscrita no campo da sensibilidade; uma passagem ou fenda por meio da qual uma experiência estética se anuncia em oposição ao inenarrável da condição do tempo presente de Benjamin. Assim, nos alerta Bolle (1984), de certo modo, ao resgatar o ambiente cultural na transição entre o século XIX e o século XX, Benjamin não somente revisita o olhar do adulto, mas, ao mesmo tempo, de certa maneira, ele também se reencontra com o olhar da criança em relação ao mundo, a sensibilidade e os valores dela.

Na Escola de Frankfurt, os pressupostos da Teoria Crítica, centrados nos ensaios de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, produziram um constructo teórico que demarca a potencialidade formativa das manifestações estéticas, bem como as finalidades adaptativas dos estereotipados estéticos característicos do contexto da Indústria Cultural. Por meio da trajetória estabelecida, propomos relacionar infância, estética e experiência formativa, a partir das pistas benjaminianas sobre o tema.

### **Das sensações à experiência**

Pegamos o telefone que o menino fez com duas caixas de papelão e pedimos uma ligação com a infância.

(*Millôr Fernandes*)

O desvio como método na obra benjaminiana (GAGNEBIN, 2005; 2006; LÖWY, 2005; 2013) é algo perturbador tanto quanto fundamental. Compreender o contemporâneo a partir dos cacos da história; por meio de personagens como a prostituta ou o *flâneur* (BENJAMIN, 1989); a interrogar outras ainda em definição com o caso da infância em 1900 (BENJAMIN, 2002; 2013a); ou ainda tensionando a reflexão em meio a pensamentos complexos como o Romantismo Alemão, o materialismo e o judaísmo (LÖWY, 2005); são trilhas que fundamentam o olhar

benjaminiano se não em toda, em parte significativa da obra dele. Ele demonstra ainda, nessa forma de aproximação em desvio que faz da realidade, como a relação entre a adaptação e a autonomia, contribui para constituir o ser humano sobre o signo experiência da modernidade (MITROVITCH, 2011; GAGNEBIN, 2005; 2006).

Nesse contexto de complexas mudanças sociais que compõe a tessitura moderna, Benjamin ressalta como as transformações da urbanização e o ritmo da produção da vida imprimiram profundas alterações sobre o aparelho perceptivo e as exigências da sensorialidade humana. Os sentidos educados, até então sob o ritmo da vida artesanal, passaram a ser estimulados e reestruturados para atenderem as demandas da maquinaria (VAZ, 2010; SANCHES; FABIANO, 2014). Sobre esses aspectos da sinestesia, encontramos nos escritos sobre a infância importantes e ricas análises. Entre tantos exemplos, ele cita as mudanças nas características da boneca que, em tempos de produção artesanal, eram menores que no momento da industrialização. Evidencia ainda a transformação na matéria prima que passa a ser principalmente o plástico, bem como as modificações no tamanho, na forma, na funcionalidade e na falta de originalidade das bonecas pelas características da produção em série (BENJAMIN, 2002). Essas são marcas da modernidade projetadas sobre a vida da criança e que contribuíram para reorganizar a sensorialidade infantil na perspectiva industrial. A cidade em tal contexto se torna o local de referência de onde emergem os modelos que passaram a educar os sentidos do corpo, adestrando sua ação.

Se, além disso, fizermos uma reflexão sobre a criança que brinca, poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado, o fato apresenta-se da seguinte forma: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo da matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha,

um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, osso, tecido, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos (BENJAMIN, 2002, p. 92).

A citação possibilita explorar o conceito de experiência a partir dos dispositivos de adaptação e das possibilidades de autonomia inerentes ao processo de formação cultural. Percebemos a importância que Benjamin dá no sentido de polarizar a ação da criança que brinca no limiar da adaptação e da autonomia. Se por um lado ele propõe que a criança cria a partir dos restos que encontra aqui e acolá, por outro demonstra o poder da pressão social que determina situações que colonizam o imaginário infantil. No entanto, quando a criança desvia daquilo que é tido como convencional, subindo no escorregador quando a norma manda descer, descendo pelos atalhos onde os dispositivos disciplinares mandam subir; ao resgatar do descarte toda forma de lixo, resto ou resíduos; ela transforma o mundo marginal e periférico em instrumentos de sua subjetivação. Nesse caso, no brincar e pelo brincar, a criança mescla modelos socialmente aprendidos com os sentidos imaginados por ela, produzindo formas de reinterpretar a realidade. Assim, a união entre mundo interno e externo, imaginário e realidade, se desdobra em uma terceira via como atalho para que as vivências sensoriais da vida infantil se transubstancie, aos poucos, em experiência formativa.

As crianças são inclinadas de modo especial a buscarem todo e qualquer local de trabalho onde visualmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos resíduos de construções, no trabalho de jardinagem, ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferentes, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as

crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (BENJAMIN, 1987, p. 16).

Nesse sentido, Benjamin “distingue dois momentos principais da atividade mimética especialmente humana: não apenas reconhecer, mas produzir semelhanças. Essa produção mimética caracteriza a maior parte dos jogos, das brincadeiras infantis” (GAGNEBIM, 1993, p. 80). A ação mimética permite a criança manipular variáveis importantes do próprio aprendizado como a temporalidade, o ritmo, a repetição, por meio de recursos lúdicos. Portanto, a criança não brinca somente de atividade considerada humanas como ser professor ou enfermeiro, ela brinca de ser cavalo, pássaro, carro, avião, pois “a atividade mimética sempre é uma mediação simbólica, ela nunca se reduz a uma imitação” (GAGNEBIN, 1993, p. 80).

Para a criança, suas experiências vão sendo constituídas, ampliadas e re-significadas por inúmeros processos miméticos (GRIGOROWITSCHS, 2010; 2011). À medida que ela se torna casa, macaco, motorista ou balão ela experimenta possibilidades, limites e transgressões da própria corporeidade. Tal processo de exploração de si e do mundo inaugura e amplia a carga de significação da criança.

O pensamento da criança ainda na sua essência plástica é determinado através destas primeiras impressões, que mais tarde irão pré-formar as possibilidades de percepção e de vivência. A sensação e o pensamento do adulto são marcados pelas coisas, imagens e alegorias codificadas simbolicamente e mergulhadas no interior da criança. Nestas primeiras experiências de tempo e espaço, cultura e história, enraíza-se a vida da criança (GEBAUER; WULF, 2004, p. 142).

A mimese, no contexto de nosso estudo, deve ser entendida como um processo importante, pois também se caracteriza como desvio. No processo mimético a coisa nunca é, ela apenas se assemelha. O caminho nunca é em linha reta e sim por atalhos, pois na mimese “a semelhança não existe em si, imutáveis e eternas, mas são descobertas e inventadas

pelo conhecimento humano de maneiras diferentes, de acordo com as épocas” (GAGNEBIN, 1987, p. 80). Essa não linearidade e estado quase anárquico das possibilidades da mimese permitem às vivências infantis situações de resistência e autonomia frente à vida administrada. Essa perspectiva revitalizadora da ação mimética que emerge do mundo sensorial e reverbera em dimensão estética é o ponto central da próxima sessão.

### **Caleidoscópios e camaleões**

Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
*Manoel de Barros*

Os ensaios benjaminianos sobre a experiência da infância em Berlin contêm inúmeras imagens de absorção mimética das galerias, parques, ruas, bosques, praças, casas, alamedas, cômodos. A interpretação que ele, criança, tinha da realidade, o modo mágico de decifrar o mundo, seriam articulados por Benjamin somente anos mais tarde. Assim surge na lembrança os esconderijos,

“a criança escondida atrás da cortina torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar. Debaixo da qual se acocorou, transformando-a em um ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas” (BENJAMIN, 2013a, p. 102-103).

No decorrer do ensaio, o autor continua formando imagens que vão sendo extraídas das memórias e, como num movimento de mimese de si mesmo, como quem usa a infância como objeto de similitudes para e no adulto, ele liga tais lembranças preenchendo as lacunas com novos conteúdos de sentido.

Na medida em que o autor, naquela altura com 40 anos, mergulha na memória de sua infância, ele recupera o mundo da cultura de seus pais; mas, concomitantemente, nessa volta ao tempo, recupera em certo sentido a maneira de ver da criança, a sensibilidade e os valo-

res dela, e, sob esse ângulo, o livro se lê como se fosse um relato de criança para criança, à margem da cultura adulta (...) os escritos de Benjamin sobre cultura da criança não a considera um lugar idílico ou sentimental à parte, para onde se refugia o pessimismo da história, mas um lugar envolvido pela grande luta político-ideológica dos escritores alemães da época (BOLLE, 1984, p. 13).

É, portanto, a partir da noção de memória em que se articula infância, estética e experiência para o pensador. Nesse sentido, Benjamin chama a atenção para a demissão política de suas reflexões e mostra a partir das imagens que emergem das memórias dele, traços de uma da cultura da criança e um forte sentido ético-estético presentes nela. Assim, conforme afirma Gagnebin (2005), interessa a ele elaborar certa experiência com a infância vivida em Berlin.

Uma característica relevante à nossa abordagem é o estar aberto para o mundo, próprio da vida infantil, que apresenta uma tendência a fazer história dos restos que ela recolhe aqui e acolá. A criança produz seus resíduos históricos ao criar, “um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 1987, p. 18-19) e faz isso por meio do modo como significa o que foi descartado: brincando, colecionando, fantasiando, (re)atribuindo sentido ao mundo. Essa atitude lúdica (SANCHES, 2007) pode ser considerada profundamente profanadora no sentido que Agamben (2007, p. 67) explora o conceito. “Isso quer dizer que o jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente”.

É interessante notar, nesse sentido, que Benjamin associa a imagem do narrador, como figura que remonta tempos ancestrais para abordar um modo peculiar de se construir experiências formativas e associa essa concepção ao brincar. No texto “Brinquedos e jogos”, ele estabelece uma correspondência entre narrar e o universo infantil que é expresso do seguinte modo:

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a

mais profunda raiz do duplo sentido nos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência comovente em hábito (BENJAMIN, 2002, p. 101-102).

A repetição, uma característica do brincar, proporciona à criança uma temporalidade que a permite incorporar a experiência numa autonomia progressiva. Em “A escrivaninha”, o autor demonstra essa atitude lúdica e profanadora da criança, quando afirma: “nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado dos instrumentos da minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde não valiam suas reivindicações” (BENJAMIN, 1987, p. 113). A escrivaninha, que remete aos bancos escolares, é descrita como um lugar do qual a criança tem domínio e, portanto, contiguidade, ao contrário do que ocorre no contexto escolar.

Frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de uma de minhas ocupações prediletas – a decalcomania, por exemplo. Num instante, no lugar antes tomado pelo tinteiro, surgia uma xícara de água morna, e eu começava a recortar as figurinhas (BENJAMIN, 1987, p. 112).

A decalcomania – como atitude lúdica profanadora – devolveu ao uso comum a escrivaninha, rompendo com o tom consagrado e sisudo que a ela é atribuída no contexto escolar. Essa inversão de poder na relação com o consagrado aparece na passagem que demonstra que passatempos como aquele o dotavam de poder para adiar o momento de fazer o dever de casa, ou seja, poder para manipular a temporalidade de seu aprendizado. A infância, nos termos benjaminianos, inverte o mundo adulto, permitindo uma experiência com as coisas, com a cidade, com a história, diferente daquela já marcada pelas demandas do mundo do trabalho e da circulação de mercadorias.

Na relação entre consagrado e profano percebemos que o primeiro “tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado [o banco escolar]; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao seu uso comum o espaço que ele havia confiscado [a escrivaninha]” (AGAMBEN, 2007, p. 68). Esse olhar infantil, movediço e desviante, sobre o sagrado se contrapõe ao olhar do adulto, enrijecido e instrumentalizado, mascarado. Benjamin, estrategicamente, retoma os labirintos das memórias de infância para afirmar o que foi negado pela história oficial, pela história consagrada, narrada pelo viés dos vencedores. Conforme observa Benjamin, o capitalismo historicamente foi se constituindo como um tipo peculiar de religião, que tornou sagrado e objeto de culto permanente o seu modo de ser (LÖWY, 2013; BENJAMIN, 2013b). Nesse caso, a infância é tomada alegoricamente como um contraponto ao ambiente litúrgico desta religião, pois o olhar incoerente da criança pode romper, tencionar, os aspectos instrumentais inerentes àquela. Para Agamben (2007, p. 71), “profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado”. O que “não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, p. 75).

Entre as imagens que Benjamin colecionava da infância, o corcunda é uma personagem que ele escolhe explorar. Recorrente em fábulas, contos, canções e poemas, para o autor, o significado desta personagem extrapolam os limites das páginas dos livros infantis. No ensaio “O corcundinha”, que compõe a obra “Infância berlinense: 1900”, Benjamin utiliza a personagem como um símbolo das relações de aproximar e distanciar de si que ocorrem mimeticamente por meio do jogar na infância e, deste modo, pode ser compreendida com a possibilidade de ser sujeito, de autodeterminação.

Eles provavelmente sabem mais coisas desse corcunda. De mim não se aproximou. Só hoje sei como se chamava. Foi minha mãe quem me disse. “Já chegou o desastrado!”, dizia ela quando eu quebrava

alguma coisa ou caía. Agora entendo o que ela queria dizer. Referia-se ao anãozinho corcunda que tinha olhado pra mim (BENJAMIN, 2013a, p. 114).

É característica da ação mimética a necessidade do esvaziar-se parcial e momentaneamente de si para que a outra substância possa fazer parte de quem realiza o exercício da mimese. Assim, como no mimetismo infantil, estar fora de si é imprescindível para se tornar árvore, onde o corcundinha se encontrava nunca estava o pequeno Benjamin – “Onde ele aparecesse, quem ficava a perder era eu. E o que eu perdia eram as coisas, até que no decorrer do ano o jardim se transformava em um jardimzinho, meu quarto num quartinho e o banco em um banquinho” (BENJAMIN, 2013a, p. 114). Essa experiência ocorre em um duplo sentido, primeiramente ela é sempre o olhar e a reflexão do adulto que, ao recordar, reconstitui a lacunas por meio do prisma do presente, em busca das trilhas ainda não percorridas.

“Nesse sentido, a lembrança da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta” (GAGNEBIN, 2005, p. 179).

E em segundo sentido, destaca-se a infância em si, como experiência de uma criança burguesa no limiar entre os séculos XIX e XX.

Assim, Benjamin constitui a imagem de uma infância que traz como possibilidade para a criança inverter o mundo adulto, transformá-lo, profaná-lo. Tal condição permite uma experiência com as coisas, com a cidade, com a história, diferente daquela já marcada pelas demandas do trabalho e do mercado, pela “máscara do adulto” para usarmos uma terminologia benjaminiana.

A idéia de uma infância como uma <<substância psíquica>> pré-subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e

a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua (AGAMBEN, 2008, p. 59).

Para o autor, a condição de mudez, que caracteriza o ser humano ao nascer, se traduz como imagem alegórica da infância do homem marcada pela ausência e, portanto, pela busca da linguagem. Um estar aberto para sair da condição de não falante para a condição de falante; não como algo cronológico, mas com algo que produza “cada vez mais o homem como sujeito”, (AGAMBEN, 2008, p. 59), dotado da capacidade de produzir e transformar a cultura.

A imagem de uma infância do homem funda a ideia de “fazer experiência do ser falante” (AGAMBEN, 2008, p. 17). Tal qual a criança que sem fala articulada se lança e se arrisca em meio ao vazio inicial da vida, e, portanto, cheio de possibilidades. A infância do homem é pensada como espaço de possibilidades em um mundo reificado e, nessa vertente, como contínuo processo de ampliação do mundo e das significações pela redescoberta da(s) linguagem(s).

### **Apontamentos finais**

*Love All – Amem a todos  
Crianças da Palestina refugiada*

As imagens da infância evocadas por Benjamin nos ajudam a pensar a própria ideia de infância como signo de possibilidades. Autores como Gagnebin, Agambem, Vaz evidenciam que uma aproximação

possível deste sentido da infância vem da própria significação originária da palavra que designa no prefixo *in-* a negação, a falta ou a ausência de alguma capacidade. Nesse caso o recurso da fala se apresenta com destaque, pois é pela sua ausência inicial e sua aquisição contínua – a condição de falante – é que faz do humano um ser com capacidade de plena abertura ao mundo.

Por outro lado, pensar a infância significa refletir sobre os processos de educação dos sentidos; a infância como problemática e como alegoria da ideia de experiência. Nesse quadro, percebemos que o foco não pode ser apenas a dimensão filosófica da condição moderna de ser criança, mas deve ser também pensar o processo da educação sensorial e de institucionalização que a infância tem sofrido atualmente. Dizemos isso pensando que ela, enquanto categoria sociológica, deve ser considerada a partir das necessidades da formação da criança. Benjamin alerta e insiste em chamar a atenção para a postura adultocêntrica frente à infância. Ele chama de “mascara do adulto” a suposta experiência do adulto frente à ausência desta na criança. Esse aspecto é retomado quando Benjamin fala com preocupação sobre os efeitos regressivos da propaganda ideológica nazista na formação da juventude.

A infância com problemática benjaminiana transita, portanto, por essa dupla demanda: pensar a formação da criança e, ao mesmo tempo, resgatar a ideia dessa infância como infância do homem, como experiência. Como seria pensar a infância do homem, como categoria filosófica, quando o referencial não é uma criança burguesa em Berlim em 1900 e sim uma criança na Palestina refugiada, sem família e em condições precárias em 2014? A tarefa de reflexão e ação que, de certa forma, Benjamin propõe é das mais sérias e, portanto, necessária.

Em que espelho perdi minha face?

*Cecília Meireles*

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo e o brincar, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.
- \_\_\_\_\_. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013b.
- BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da criança. In. \_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo e o brincar, a educação*. São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.
- GANGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. *Perspectivas*: São Paulo, 1993. p. 67-86.
- \_\_\_\_\_. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In. BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sete aulas sobre, linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago 2005.
- GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.
- GRIGOROWITSCHS, Tamara. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n. 44, p. 230-246, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Jogo, mimese e socialização: os sentidos do jogar coletivo na infância*. São Paulo: Alameda, 2011.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin - Aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. Prefácio – Walter Benjamin, crítico da civilização. In: \_\_\_\_\_. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013. p.7-21.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SANCHES, Eduardo Oliveira. *Lúdico e experiência formativa: convenções ideológicas e emancipação social*. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2007.

SANCHES, Eduardo Oliveira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. Lúdico e limites foemativos no contexto da Indústria Cultural. *Comunicações*, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 161-172, jul./dez. 2014.

VAZ, Alexandre Fernandes. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). In: \_\_\_\_\_. *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Po-ésis Editora, 2010. p. 35-49.

Data de registro: 08/09/2014

Data de aceite: 18/11/2015

## Jacques Derrida and the condition of (im) possibility of the gift

*Wellington Jose Santana\**

**Abstract:** The present article analyzes critically the concept of gift as well as its conditions of possibility or impossibility. Jacques Derrida pondered the question of the gift under philosophical point of view after analyzing the system of gift exchange made by French Sociologist Marcel Mauss. The gift, by nature, must be gratuitous, but falls into aporia because every time it is acknowledged as such, it returns to the sender. Therefore the conditions of possibility are, at the same time, the conditions of impossibility. The gift is also similar to the concept of time that it does exist but its unreachable and isolated and ends up being nothing.

**Keywords:** Aporia. Derrida. Gift. Time.

### Jacques Derrida e a condição de (im) possibilidade de dom

**Resumo:** O presente artigo analisa criticamente o conceito de *dom* e as condições de sua possibilidade ou impossibilidade. Jacques Derrida foi o primeiro a ponderar filosoficamente a questão depois de analisar o sistema de trocas que envolve o dom, narrado pelo sociólogo francês Marcel Mauss. O dom, devendo ser por sua natureza gratuito, acaba caindo numa aporia que resiste a toda forma de solução porque todas as vezes em que ele é reconhecido como tal, retorna àquele que o enviou, deixando de ser gratuito e se tornando assim similar a um círculo econômico de troca. Assim as condições de sua possibilidade são, ao mesmo tempo, as condições de sua impossibilidade. O dom ainda se assemelha ao tempo que é mesmo tempo é, mas escapa às mãos do articulador, sendo, no final, nada.

**Palavras-chave:** Aporia. Derrida. Dom. Tempo.

---

\* Doutor pela Pontifícia Universidade Gregoriana (2009). Professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e professor das Faculdades de Ciência Técnicas de Unai. *E-mail:* wellsantana@bol.com.br

## Jacques Derrida e la condizione d'(im) possibilità del dono

**Riassunto:** Il presente articolo analizza criticamente il concetto di *dono* e le condizioni di possibilità oppure l'impossibilità. Jacques Derrida è stato il primo a mettere in luce la questione filosofica dopo aver esaminato il sistema di cambio del dono narrato dal filosofo francese Marcel Mauss. Il dono, che per natura deve essere gratuito, finisce per essere un'aporia che resiste a qualsiasi tipo di soluzione perché qualora sia riconosciuto tale, ritorna immediatamente al donatore in maniera tale che è simile ad un sistema di circolo economico. Dunque le condizioni della sua possibilità sono, allo stesso tempo, le condizioni d'impossibilità. Il dono, somiglia ancora al tempo che in principio esiste ma nello stesso istante sfugge alle nostre mani e alla comprensione dell'io essendo, alla fine, nulla. Ma la questione è: tutto ciò è davvero possibile?

**Parole chiavi:** Aporia. Derrida. Dono. Tempo.

## Unfolding the Query of the Gift

The chief purpose of this essay is to engage in critical endeavor about whether the gift can be regarded as possible or impossible. The gift odyssey began with French sociologist Marcel Mauss when he released his book *The Gift* in 1954 in which he described how ancient tribes in Australia used to thrive in their battle for survival by exchanging gifts with other tribes. Depending on how the exchange goes, a battle was engaged or not, and thus the circle of exchange began. Among the best ways of getting along with others was by sending presents or giving sons and daughters in marriage and, therefore, creating the circumstances in which people had to work together. Every time a tribe received a gift deemed to be good for all, another gift was exchanged and both sides remained satisfied and in peace. Not reciprocating the gift was considered offensive and could result in penalties and wars. A gift demanded another one and another one, and so the circle of exchange is fulfilled.

The problem of the gift achieved a high level of difficulty when French philosopher Jacques Derrida released his book *Given Time, coun-*

*terfeit money* in which the author asks whether *giving* is really possible. The philosophical problem arrives when Derrida affirms that whenever someone gives something and the object given is acknowledged as such, it inevitably enters in a circle of exchange. The gift given turns out to be a debt to be paid and returned, cancelling the gift that by nature is supposed to be free with no return whatsoever. For the gift to appear, it must not appear as such since the mere acknowledgment puts it into circulation in a way similar to how money is circulated from hand to hand. The gift turns out to be an aporia that resists solution. Only a perfect gift, according to Derrida, would escape the circle, but a perfect gift is a future gift that never arrives. Consequently, the gift is impossible.

Derrida is not exactly what we would call atheist. His background is rooted in the Jewish tradition in which the Messiah has not arrived yet. He probably fits better into the kind of thinker that is religious without religion and what he believes in might not match what people probably believe. However, his account about the gift casts shadows over the common way of thinking that God is gift to mankind or Jesus has brought a gift of salvation to all. If the gift is impossible, it's impossible everywhere, anytime.

People have the sense of the meaning of the word “gift” because it is quite usual and common in our social life. From ancient societies to our present ones, the exchange of gifts has been a regular act that affirms the bonds of friendship and demonstrates communal values. By drawing attention to the bonds that unite humanity, the gift brings into focus the fact that no human being can live alone. Since the emergence of the first human group, the best way of avoiding enemies, making arrangements and thriving was to exchange gifts. Therefore, exchanging gifts always has been an excellent method to augment social ties. In this way, our ancestors secured peace between enemies and, ultimately, prompted the shift from a nomadic to a settled and stable existence.

When I refer to the “other” as the “recipient” of gifts, I bring into focus the importance of alterity – someone completely different from me

who I trust and expect to enhance my own life. Marriages, parties and anniversaries show me that the world is not only about me, but about humanity as a whole. We have created rules and laws; we have built a complex society in order to organize our lives.

Apparently we have been establishing bonds to unite family and neighbors since humanity first came into existence, although bonds of friendship might have come later on. This is a sort of reciprocity. Aristotle brought into focus that friendship depends on community for the sake of all, and that we rely on friendship for personal protection and to grow as individual<sup>1</sup>: In early societies, people did not have the capacity to trust or establish friendship as we do now.. Instead, they adjusted their relationship to reflect their own necessity. Gifts, however, have always been a part of human interchange. Our ancestors exchanged the gifts they received, naturally, almost instinctively. Reciprocity was part of their lives.

Similarly, moral values have been ubiquitous since the beginning of humanity, and our moral backgrounds conditioned how we responded to specific sets of circumstances. Meanwhile, despite the enormous range of values we have held through history, the gift is ever present, intermingling obligations and liberty. Indeed, when someone receives a gift, somehow he or she appears to be tempted to respond by giving or returning something to the sender, even if the sender doesn't say anything or apparently does not demand anything. Recipients might experience

---

<sup>1</sup> Aristotle. *The Nicomachean Ethics* (Oxford University Press, Oxford, 1998), 207: "... to the extent of their association is the extent of their friendship, as it is the extent to which justice exists between them. And the proverb *what friends have is common property* [Emphasis added] expresses the truth, for friendship depends on community. Now brothers and comrades have all things in common, but the others to whom we have referred have definite things in common – some more things, others fewer, for friendships. And the claims of justice differ too; the duties of parents to children and those of brothers to each other are not the same, nor those of comrades and those fellow citizens, and so, too, with the other kinds of friendship."

shame or be judged as shameful if they do not respond to the gift's senders because in old moral patterns, the lack of reciprocation becomes justification to regard an unresponsive recipient as inferior, especially if there is no intention to return anything. These same moral patterns require one to give back more than he has received (Maus, 1990, p. 65). Usually a gift must be given and must be accepted. This custom has remained unchanged through the generations, and basically the exchange of gifts has been part of people's ordinary life.

The custom of returning a gift with another is far from being a lost ancient social practice. In our modern world, people act similarly in terms of acknowledging the other's gift as such and returning it, somehow. Although civilizations are concerned with their own interest, such as obtaining profit, they could have engaged in war – and often they did – or look for peace to obtain their objectives. This behaviour is far from altruistic; rather, it is a way of ensuring the survival of their traditions and culture. Obviously the exchanging of gifts is an excellent method of bringing together two or more civilizations to the table in order to talk. The practice has been spotted in Australia subgroups that regulate their members' lives using either relatively amorphous and disinterested economic systems or economic rationalism (Mauss, 1990, p. 76). Despite their loose economic systems, these groups were interested in accounting techniques, and so were open to learning more about them. Hence, exchanging logic became a part of their regular lives. It seems elements of aggressive rivalry such as raiding and fighting were absent, but inter-group contracts as well as inter-mingled ceremonies connected to marriage, circumcision and death indicated the existence of more complex relationships between different groups – as did regular exchanges of gifts. Indeed, gifts were probably compulsory and permanent fixtures in special occasions to acknowledge life events such as marriage, childbirth and puberty. These occasions, and the gifts exchanged during them, would tie the entire community in common bonds and preserve them from extinction.

One might feel there is an obligation to give because friendship and love must be expressed somehow, and probably the best way of doing this is by offering a present. Giving carries the obligation to repay the gift received, and the one to whom the gift is given is obliged to receive. It would be rude to deny something given to you as sign of love or altruism<sup>2</sup>. The obligation to give and the obligation to receive may generate a circle of exchange that ties giver and receiver together in such a way that the circle cannot be broken. To refuse to give or to offer, and the refusal of a gift offered may be equivalent to the declaration of war or the termination of any type of relationship.

Although it's a sign of something intangible, the gift must be a material object moved from one hand to another in order to bind people together. Upon arrival, the gift inevitably becomes the object of reciprocity, a circle of exchange that is fundamental and very important to all ancient societies.

The question about the gift becomes more complex when one asks whether or not the giver is forced to offer his gift. According to the general view, a gift should not be demanded, nor should an individual be forced to offer something without his specific agreement. Common sense seems to tell us the giver must be free to give or to refuse to do it. From the very beginning, however, the circle of exchange's behavior undermines this general rule because, as has been pointed out, refusal to reciprocate a gift would result in serious issues that could jeopardize a group's existence and perhaps even an entire generation. In spite of the presence of this moral paradox, at least within the archaic societies to give was something that could not be avoided. The giver could

---

<sup>2</sup> Maori ritual of hospitality comprises: an obligatory invitation that should not be refused or solicited; the guest must approach the reception house looking straight ahead; his host should have a meal ready for him straight away and himself partake of it humbly; on leaving, the guest receives a parting gift. Tregear. *The Maori Race*, (Indiana, Indiana University Press, 1987) p. 29. Other rites of different groups follow basically the same pattern with some differences.

perhaps refuse to give, but by doing so he would put his group at risk, so consequently he was forced to follow certain patterns of social and psychological endeavor. In turn, the recipient had the obligation to repay the gift received and could not do otherwise. And so both giver and recipient enter the endless circle of exchange that will be the object of inquiry later in this essay.

In this essay I shall pursue further implications the problem of the gift generates, and attempt to answer whether justification can be found within ancient pattern behavior for presenting the gift, or if there is reason to believe that it cannot be given. I will analyze the issue step by step by analyzing the gift possibility.

### **The Gift and the Present**

A gift is a thing given willingly to someone without payment. By nature a gift must be gratuitous, like a voluntary transference of a property to another person, without expecting any type of reward or compensation. Being free is an essential part of the gift. The attitude of the giver must be as if he never would expect something in return. The true spirit of the giver is to act freely without asking anything or assuming that the recipient must repay by giving something back. The spirit here is only the generosity of the giver because he could stay home and offer nothing at all, if he wanted. Indeed, presenting a gift would be a suspicious activity if the giver gives with intent other than generosity. Acting otherwise would transform the gift into a contract, perhaps a bribe or something else. The gift would be undermined.

Whenever the gift is given in spontaneous fashion showing love, affection or another feeling that reveals gratuity, the gift would be given. For the object given to qualify as a gift, therefore, the giver must be free. It would be odd if I offer a gift only in my intention by saying, for instance, “receive my affection.” Where is the gift? Something immaterial that resides in my heart only? The gift must be able to pass from one

to another.<sup>3</sup> Consequently, the stain of altruism must not taint the gift inasmuch as every kind of acknowledgment will do so.<sup>4</sup> If we ask people what they understand about the word “gift,” they will probably define it in terms of gratuitousness. However, probably they will also say that they never expect a gift to be repaid and returned to the giver because “it has been given from my heart.” Yet, if someone forgets my birthday or wedding day, I feel sad and alone because my relatives, perhaps my parents or even my spouse, did not say, “happy birthday.” Similarly, we always expect a word, a smile, a gaze or something else that will fulfill our soul by saying something like “well done,” or “good job”! It seems that by our very nature we expect some acknowledgment. When I give something, it does not seem to be really free, although people probably do not realize it. In any way, a vivid and intense philosophical debate has been brought into focus involving the possibility or impossibility of the gift. We may be wrong about what we think we know about the gift, and the philosophical debate outcome reveals that the definition and conditions of possibility of the gift is really problematic.

### **Derrida and the Gift’s Illusion**

Marcel Mauss’ writing about the gift can be regarded as an account about the way the ancient tribes exchanged – for different reasons – goods, children and rewards. He brought to light the simple and straightforward

---

<sup>3</sup> So a gift seems to have something to do with presence in the present. A gift is made present, it is brought before its intended recipient, it enters into the presence of the one who is to receive. Does this mean that there can be no giving in secret? If I am present to a present do I have to be completely aware of it, or aware of its value as a gift? Robyn Horner, *Rethinking God as a Gift* (New York: Fordham University Press, 2001), 3

<sup>4</sup> Why does my gift always end up having a purpose, or being a response to someone or something? Why does your gift to me never say anything? Why are gifts always set in the context of other gifts of lesser or greater gifts, of gifts that measure each new gift within an inch of its life? Horner, *Rethinking God*, 5

system in which every gift received had to be repaid. It is easy to comprehend, in Mauss description; there are all sorts of interests when people exchange gifts and therefore, the system is inevitably doomed to remain in an economic circle, even if no money is involved. The gift is given only to repay something or to achieve something that otherwise would be very difficult to obtain. The gift becomes an exchanging value that can be measured and quantified and used for credit, debt, payment, reimbursement, loan or expression of friendship. Mauss points out that the gift entails the notion of credit subject to the laws of economy. It seems that in these primitive societies, the honor can be paid in the gift transactions.

Derrida is aware of Mauss' description of gift. Therefore he gives rise to a new level of criticism concerning the gift and challenges its existence.<sup>5</sup> In order to grasp the depth of this criticism, we shall proceed little by little showing precisely Derrida's point by putting in evidence the reason why the gift is self-contradictory and semantically is a myth. Derrida criticizes the conception of the gift by asking: "What is gift;" "what is the condition of possibility?;" "does the economic circle work or can it be applied to the gift;" "does gift exist?" Robyn Horner points out that the gift has an internal problem. Every gift given is supposed to be free, a voluntary act without compensation or reward. In order to be a gift, one must give and wait nothing in return.<sup>6</sup> It has to be given in a certain spirit of generosity or kindness that demonstrates consideration, love or something similar. If I give reluctantly or resentfully my attitude can be regarded as everything but a gift because I might cause an awk-

---

<sup>5</sup> Jacques Derrida. *Given time: I Counterfeit money* (Chicago: Chicago University Press, 1992), 23-78. He uses often this expression in his book.

<sup>6</sup> This reminds me of the Holy Scriptures that points out that "if a man should give all the substance of his house for love, he shall despise it as nothing" Canticle of Canticles 8:7. There are many things that cannot be thought of only within the narrow economical circle. If I could give all my possessions and achievements in order to cure a cancer, for instance, I would do it. Certainly here I must accept that economic thought does not work with the gift.

ward situation and my gift becomes a burden. Such behavior undermines the very essence of the gift in such a way that it is no longer a gift. If my intention is to give, I have to be aware of the meaning of the gift and be prepared to expect nothing in return. In other words, one has to give unconditionally. The recipient must act likewise. It could be really strange if the recipient finds himself obliged to return the gift received and therefore, repay something that is supposed to be given by generosity only. The gift has to be celebratory, sign of affection and given solely to please and delight the recipient. Horner writes<sup>7</sup>:

Of what, then, does the gift consist? It would seem that the gift is the object that passes from one to another. Or does the true gift consist in the givenness? Does the gift object serve only as a conduit for a certain excess: an excess of generous intention on the part of the one who gives, and a recognition and acceptance of that excess on the part of the one who receives? [...] it is spontaneous, affective and celebratory rather than premeditated, cognitive and calculated to achieve certain ends.

It seems, therefore, for now, that there are four essential conditions that define a gift:

- Freedom;
- No return;
- Deliverance; and
- Presence.

By taking the freedom away the gift loses the reason of its existence and becomes an obligation or sign of something else. If I want to marry someone, I must attain her or his love and gain permission to unite. The kidnapper might be able to force someone to stay in his house and do what-

---

<sup>7</sup> Horner, *Rethinking God*, 2

ever he wants. He might force his victim to submit to his will and could even act violently or perform rape, but he will never be able to force the victim to love him because such a feeling is free and is attained, not forced.

That a gift cannot be returned or reciprocated is a feature intertwined with the freedom in which it is given. Because the gift is something freely given, if I attempt to repay it, my effort transforms the gesture of giving into an economic exchange and consequently annuls the “gift” identity of the object of the exchange. The very essence of the gift is motivated by something beyond economic language and never can be returned.

The gift must be deliverable and it cannot be something present only in my intention or in my words. It has to be *something*. It cannot be only words or promises or products of speeches that might never come true. In addition, it cannot be only in my dreams. Although what is given is a sign of something immaterial, the present itself must be deliverable.

Derrida asks whether or not the gift is within the so called *economy circle* in which its value can be measured following the idea of exchange, merchandise, amortization of expenditure a circulation and return. He writes:

Now the gift, *if there is any*, would no doubt be related to economy. One cannot treat the gift, this goes without saying, without this relation to economy, even to the money economy. But is not the gift, if there is any, also that which interrupts economy? That which, in suspending economy calculation, no longer gives rise to exchange? That which opens the circle so as to defy reciprocity or symmetry, the common measure, and so as to turn aside the return in view of the no-return? If there is a gift, the given of the gift (that which one gives, that which is given, the gift is given thing or as act of donation) must not come back to the giving. It must not circulate, it must not be exchanged, it must not in any case be exhausted, as a gift, by the process of exchange by the movement of circulation of the circle in the form or return to the point of departure<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Jacques Derrida. *Given Time: Counterfeit Money* (Chicago: The University of Chicago Press, 1994) 7

Is the gift here thought as something that starts with the logic of circulation or, rather, surpasses it? The account of the Derrida's gift has serious implications that threaten the very existence of gift itself. The existence of the circle will encircle us somehow. Where is the exit? Why should I desire a gift if it has no exit at all and therefore, it seems no longer part of time? Gift and non-gift go together and yet both cannot exist together. There is something very strange and paradoxical in the way we talk about the exchanging of the gift<sup>9</sup>. It seems *madness*<sup>10</sup> when you think that gift is no longer thinkable and the bond between giver and given, disappears. Kierkegaard's approach to this issue is to propose there is something that transcends completely our rationality and exists outside of what can be explainable. Our mind cannot grasp and understand what is set outside of the reason. Kierkegaard explains the paradox in context of Socrates, and brings into focus the paradox of Jesus being at the same time human and divine. Derrida, by way of contrast, as the quotation above exemplifies, considers the gift as an *aporia* – a problem that resists solution, offers no way out and withholds hope. At the very moment you think of the gift as an object – or as an action or gesture that is supposed to receive no return, the gift returns itself, cancelling it. The very structure of the gift is aporetic. Even in the event that the recipient does not send anything back, the gift returns anyway. An acknowledgment, a word of thanks, is enough to cancel the gift completely. Even

---

<sup>9</sup> Derrida quotes here Kierkegaard when he writes: “*The supreme paradox of all thought is the attempt to discover something that thought cannot think. This passion is at bottom present in all thinking, even in the thinking of the individual, in so far as in thinking he participates in something transcending himself. But habit dulls our sensibilities, and prevent us from perceiving it*” (Johannes Climacus, *Philosophical Fragments*, (Princeton: Princeton University Press, 1990), 46:

<sup>10</sup> Derrida, Jacques. *Given time: Counterfeit money*, (Chicago: Chicago University Press 2004), 7. Derrida talks about *madness* of the gift precisely because it does not follow any logic rules and contradicts itself. When one thinks that there is a gift, at the same time, it disappears and escapes our common way of thinking and escapes the common sense. It is a paradoxical instant.

if one gives a gift to an enemy, or the recipient hates the present and he curses you because you gave him something, the gift still returns to you. In fact, you will think that you did something good, you performed an act of bravery and courage and you praise the good man you are. This is precisely the return. In addition, in the very moment in which the gift is identified, it gets annulled. There is no way out. *The gift is impossible and disappears.*

Economic rules appear to survive and are utilized often in financial markets such as Wall Street. In addition, markets worldwide are fed by the logic of money and ruled by it. Therefore, the gift simply does not exist and it does not really follow any external rule. One may suppose knowledge of the meaning of our common language pertaining to the gift, but we do not. We take for granted the meaning of words such “to give,” “gift,” “donor,” “donee,” but we just cannot really know.

The gift is never given and is always annulled in the economy circle and in the realm of being calculated as subject. Obviously the gift cannot take place between exchangeable objects, things and symbols (Derrida, 1991, p. 24). The whole system of exchanging sets aside any possibility of existence of the gift, and therefore what one receives as a gift is not a gift at all and so must be something else. *The condition of possibility of the gift signifies precisely the condition of its impossibility.* Indeed, as has been brought to light, the condition of the gift is gratuity and must be given only by generosity. In addition, it must not return to the giver. However, those conditions cannot be fulfilled and become the condition of impossibility.

If the gift is annulled in the economy odyssey of the circle as soon as it appears as gift or as soon as it signifies *itself* as a gift, there is no longer any “logic of the gift,” and one may safely say that a consistent discourse on the gift becomes impossible. It misses its object and always speaks, finally, of something else. One could go so far as to say that a work as monumental as Marcel Mauss’s *The Gift* speaks of everything but the gift: It deals with economy, exchange,

contract, it speaks of raising the stakes, sacrifice, gift and counter-gift – in short, everything that in the thing itself impels the gift and the annulment of the gift<sup>11</sup>.

Mauss might miss the main problem of invoking the exchange object as a gift, nevertheless, he does bring into focus the idea of the circle and recognizes the impossibility of finding the way out. He also indicates the problem of the language in dealing with the exchanged present as gift. How, he asks, can one be sure that, in the circulation of the gift, it can be identified from one culture to another as a gift? Every time we talk about the gift, we cannot escape the following paradox:

1. “If ... then”
2. If the gift appears or signifies itself
3. If it exists or if it is presented as *gift*
4. As what it is, then it is not, it annuls itself

The latter propositions are normal ones and can be regarded as such without any problem. However, if we take the propositions “2” and “4”, or “3” and “4”, we shall realize that one contradicts the other or, in other words, the combination of statements and ideas are opposed to one another. But the contradiction still does not show completely what the gift really is because somehow one might search for a solution and find it. Derrida, on the other hand, asserts that the gift manifests a paradox that resists finding solution in the same way that starting point of the circle always eludes us. The gift is not; it does not exist; it is a nightmare, a burden, a false idea and logically invalid. “The truth of the gift is equivalent to the non-gift or to the non-truth of the gift” (Derrida, 1991, p. 27). In other words, the very structure and possibility of the gift “define or produce the annulment, the annihilation, the destruction of the

---

<sup>11</sup> Derrida, *Given Time*, 24

gift. A gift cannot be what it was except on the condition of not being what it was” (Derrida, 1991, p. 29). When it is exposed to the light of “givenness,” the gift reveals its endless chain of debt and gratitude and congratulation and undoes itself. It encounters no ground to exist because the gift is only a gift without gifting. In fact, every time one receives a gift, immediately the recipient becomes a debtor, and this very moment becomes the reason of cancelling it as a gift.

Referring to the gift, Derrida uses two words: *le cadeau* and *le don*. The first expression could be translated as *the present* while the second one could be translated as *the gift*. Although in French these two words are different, they are closely connected. *Le cadeau* seems to bring to mind something that is given effectively as *present*. *Le don* is the impossible gift that I am unable to fully master. As a matter of fact, this is the radical otherness – the impossible – that goes beyond my experience and makes me completely impotent. The aporetic structure of the gift highlights that *le cadeau* seems to be possible while a material present is given to the recipient. However, this causes the recipient the obligation to immediately return the gift as well as the inescapability of the exchange circle.

Derrida affirms that *le don* without *le cadeau* is madness and similar to the activity of looking for noon at two o’clock.<sup>12</sup> In the same fashion,

---

<sup>12</sup> Derrida, *Given Time*, 34: “To look for noon at two o’clock is to torment one’s mind trying to find that which, by definition, cannot be found where one is looking for it and especially not at the moment one is looking for it. At no *given moment*, at no *desire moment* can one reasonably hope to find, outside any relativity, noon at two o’clock. This contradiction is the logical and chronological form of the *impossible* simultaneity of two times, of two events separated in time and which therefore cannot be *given* at the same time. To look for the impossible is that form of madness in which we seem to have enclosed ourselves up to now. It is true that looking for “noon” is not just any madness and it is not looking for just any moment; perhaps it is to dream, at whatever time and always too late (at two o’clock it’s already too late), of an origin without shadow, without dialectical negativity...”

although gift and present is not exactly the same thing, they remain attached and impossible. They follow the same pattern of impossibility and are infected with the same virus of contradiction.

In brief, if *le don* brings into focus what is completely beyond my capacity to master it, then we are before something that, despite of my efforts, I cannot grasp at all. There is another thing that we cannot master: The concept of justice. On the one hand, justice describes a passion for something that is not here or is not realized yet. On the other hand, it is something quasi-transcendental that instills in us an expectation that can probably never be realized. The call for justice is of an impossible quasi-messianic nature because it brings about the inquietude of something we desire but will never achieve. Laws are an attempt to fulfill our expectation because they are conditions in which we can see some sparks of justice, but they are not the justice itself. We may revise the laws or change them, but the justice is beyond our capacity to change. It seems to me that the gift is somehow similar to the concept of justice inasmuch as we maintain the illusion of their existence yet both are impossible to achieve. The gift cancels itself. It eludes, baffles and fools me. Justice creates in me the false expectation of its achievability.

Derrida seems to draw from the distinction made by Edmund Husserl's *Logical Investigation*, between *intention* (meaning, signification) and *fulfillment* (givenness) according to which the ego *intends* or *means* an object which can only in varying degrees be *fulfilled* or *given* to intuition. Intuition will be fulfilled under the condition of having something to be given since I can never have an empty mind. Intention to give brings about the necessity of something in which it will be confirmed and actualized (Husserl, 2007, p. 188). Both intuition and givenness are necessary to attain the essence of a given object and, therefore, to bring about intentionality. Experience is everything that can be found in the stream of our normal life or everything that takes place (Horner, 2001, p. 46. In this regard experience becomes equivalent to intentionality following the dynamism of the consciousness. Derrida, however, points out that this very structure does not apply for the

gift. In fact, the process of givenness causes the annulment of the gift itself.

The latter definition defies the common sense and it seems to be madness and foolishness. It is impossible because there is no gift that does not have to untie itself from obligation, from debt, contract, exchange, and thus, “and thus, there is nothing that must be separated from its cultural, social, economic and political bindings. The essence, *quidditas*, of the gift has no sense at all, and that is the reason why we should call it non-gift. When you give something, the recipient does not receive a gift because it returns to the sender as soon as it is acknowledged.

Probably inspired by Emmanuel Levinas, according to whom the consciousness is the *breath* of what is given, Derrida pushes further the problem of conscious. Levinas is keen to pursue the other as a truly other to whom I owe something (Levinas, 2004). Derrida agrees that the gift only occurs in the wholly other, even if the other would not recognize it as gift. The other, however, remains other. Consciousness remains important but it is not an essential condition for initiating the gift's return. I cannot be a gift to myself but, rather, it is necessary another one in which the exchange takes place. This is precisely the paradox of the gift because, as it has been pointed out, the very condition of possibility is the condition of impossibility.

The gift also remains within the domain of language. Human beings have built a complex symbolic system in which they communicate through codes, signs and written papers. A sound we make can undertake different meanings depending on the context in which it is made. Facial gestures such as smiles, hand or body gestures and nature as a whole are employed to codify a message so that the other person would be able to understand it. In the '60s the cold war is an example of how information was the key to overcome the other. If I want you to understand me, I have to make myself understood and a misinterpretation of message could lead to disastrous consequences. The gift must be semantically correct and understood as such by both the sender and the recipient. The language must be clear. If the language is not clear the gift does not exist

because the message was not interpreted as such. If the message is right and sender and recipient understand it perfectly, then the gift does not exist either because, as it has been pointed out, it cancels itself.

## **The Gift and Time**

The gift also relates to time and seems to have a close connection. The query comes when Derrida highlights that “where there is a gift, there is time” (Derrida, 1991, p. 41). The gift gives, demands and takes time. On the one hand, time destroys the gift but on the other hand, time is the only true gift. Indeed, says Derrida, the time is the gift of nothing and this is fundamentally the gift of time. Derrida seems to know Augustine’s doctrine of time according to which the only time that exists is the present. However, the past is the time that no longer exists and the future does not exist yet, but every time someone thinks in the past, he brings the past to the present. Accordingly, when one thinks of something in the future, the future becomes present. Therefore the past and the future exist only in the present. The relationship between past, present and future is very interactive since the condition of *existence* of the past and the future is the present.

However, Augustine himself recognizes that it is a tough task to reflect about time since it escapes our minds in the moment we try to grasp it. The ontological import of this line of reflection is that in the end the only gift is the radical non-gift of time, the present moment, that is, nothing at all but the nihilating passage of time from future to past, the dissolution of being in its manifestation of temporality: the gift is the effect of nothing, the pure giving of nothing (the present) to no one, whose delay is endlessly deferred toward that difference – that reciprocation of the gift – that can never be given, never owned, never desired. The gift is no gift: the present that is not (a) present.

However Derrida’s gift account becomes dramatic when he asserts its aporetic structure to be similar to the time itself. Somehow Augustine

acknowledges that we can have experience of time when we call to mind what had happened in the past or in the future. The aporetic structure paralyses any attempt to understand it as something linear. In this case, Derrida affirms that neither the gift nor time exist as such, then the gift that *there can be* (*qu'il peut y a avoir*), cannot in any case *give time* (Derrida, 1991, p. 29). In fact one has to acknowledge that no one is able to give time because the time is nothing and it does not properly belong to anyone. The common usage of the language may testify that one can say: "I will give you ten minutes to perform this action." However, that person does not intend to own the time as such, but rather a measured element by which one has some time to perform an action that was determined for him to do.

Time gives us an illusion of having the power to master it, but all we can do is desire it, intend it and encounter it. We will never experience it in its present existence or in our common life as phenomenon (Derrida, 1991, p. 29). Neither the gift nor the time can be directly measured or achieved. It is a "relation without relation to the impossible" (Derrida, 1991, p. 29). Therefore gift and time both appear to elude and fool he who desires to capture or comprehend it. Both are powerless by their very definitions and are no more than "transcendental illusion." Derrida calls to mind the distinction made by Kant in his *Critique of Pure Reason*, of phenomenon and *noumenon* as well as his transcendental critique (Kant, 2006, p. 191). Why should we have rational reason to believe that the noumenon exists?

Still, one must render an account that people want to pursue the task of knowing the gift and the time. There is a sort of strength that pushes us toward the simulacrum called gift. Its emptiness goads us like an arrow, motivating us to desire understanding. Yet the journey towards understanding becomes an endless tunnel that fails to deliver any access to our destination.

Derrida asserts that every gift acknowledged as such returns and is cancelled when we follow the pattern of its condition of possibilities.

Therefore, if God is a gift to humankind, then the gift returns to God, the giver, and the gift is cancelled since, according to Derrida, the gifts enter in an economic exchange and there is no way out. Let me push the explanation a bit further. Considering that God as gift is impossible to us, we have to discuss what exactly this might mean to us. Probably, in the practical point of view, it would not have any impact at all. In fact, the creation would not be annihilated or annulled, historic Jesus would continue to be as real as any other existence, the world would continue to be what it is, and the life would be exactly the same. Nothing would really change. In short, denying that God is a gift would not change anything. Things may change, though, from a theoretical point of view.

Derrida claims that there is no exception. If a gift is acknowledged as such, it is cancelled and returns to the giver. Being impossible, the gift loses its path. This point of view, however, has no impact considering the practical point of view. Gifts are given and the recipient, receive them. Theoretical point of view, however, gifts acknowledged as such, are cancelled. Derrida here acts in accordance with his Jewish background that expects a Messiah that never comes. The Messiah belongs to the future and so is the gift. A perfect gift is the one to come, is the future whereas the gift given remains a burden and will never really accomplish its final goal.

## References

Mark, McInroy. *Balthasar on the spiritual senses: perceiving splendor* (Oxford: Oxford University Press, 2014)

Kevin, Hart. *Counter experiences: reading Jean-Luc Marion* (Notre Dame: Indiana University of Notre Dame Press, 2007)

Mauss, Marcel. *The gift, the form and reason for exchange in archaic societies* (London: Routledge, 1990)

Michael P. Murphy. *A theology of criticism: Balthasar, postmodernism,*

*and the Catholic imagination* (Oxford: Oxford University Press, 2008)

Michael Watts, *Kierkegaard* (Oxford, Oneworld Publications, 2003)

Jacques Derrida. *The Gift of Death* (Chicago: The University of Chicago Press, 2007)

Jacques Derrida. *Given Time I: Counterfeit Money* (Chicago: The University of Chicago Press, 2007)

James Ferreira. *Kierkegaard, thinking Christianity in Existential Mode* (Oxford: Wiley-Blackwell, 2009)

Jason. A. Danner (2013). *Beyond the Either/Or: The relation between the aesthetic and the ethical in the philosophy of Emmanuel Levinas, Soren Kierkegaard, and Jean-Luc Marion* (Order No. 3570856). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I; ProQuest Dissertations & Theses Full Text.

Jean-Luc Marion. *In Excess, studies of Saturated Phenomena* (New York: Fordham University Press, 1992)

\_\_\_\_\_. *The erotic phenomenon* (Chicago: Chicago University Press, 2007)

\_\_\_\_\_. *Being Given* (Stanford: Stanford University Press, 2002)

Robyn Horner. *Rethinking God as a Gift* (New York: Fordham University Press, 2001)

\_\_\_\_\_. *Jean-Luc Marion: a theo-logical introduction* (Burlington, VT: Ashgate Publication, 2003)

Data de registro: 22/12/2014

Data de aceite: 01/09/2016



## **Nietzsche e o budismo: ilusão, morte de Deus, morte de Buda, vazio e vacuidade**

*Paulo Borges\**

**Resumo:** Procuramos repensar as relações da filosofia de Nietzsche com a filosofia budista a partir dos temas da ilusão da percepção humana do mundo, da morte de Deus e do matar o Buda e da implícita experiência do vazio ou da vacuidade, descobrindo convergências impensadas pelo próprio Nietzsche que abrem novos horizontes para a compreensão do seu pensamento.

**Palavras-chave:** Nietzsche. Budismo. Ilusão. Morte de Deus. Matar o Buda. Vazio. Vacuidade.

### **Nietzsche and Buddhism: illusion, death of God, killing of the Buddha, void and emptiness**

**Abstract:** We try to rethink the relations between Nietzsche's philosophy and Buddhism on the basis of the themes of the illusory nature of human's perception of the world, the death of God, the killing of the Buddha and the implicit experience of the void or emptiness. This way we can discover convergences not realized by Nietzsche himself that open new horizons for the understanding of his thought.

**Keywords:** Nietzsche. Buddhism. Illusion. Death of God. Killing of the Buddha. Void. Emptiness.

### **Nietzsche et le Bouddhisme: illusion, mort de Dieu, tuer le Bouddha, vide et vacuité**

**Résumé:** Nous essayons de repenser les rapports entre la philosophie de Nietzsche et le bouddhisme à partir des thèmes de l'illusion de la perception humaine

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa. Investigador do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. *E-mail:* pauloaborges@gmail.com

du monde, de la mort de Dieu et du tuer le Bouddha et de l'expérience du vide ou de la vacuité. De cette façon on peut trouver des convergences qui ont resté inaperçues par Nietzsche lui-même et qui ouvrent des horizons nouveaux pour comprendre sa pensée.

**Mots-clés:** Nietzsche. Bouddhisme. Mort de Dieu. Tuer le Bouddha. Vide. Vacuité.

## 1.

Nietzsche escreveu: “Eu podia ser o Buda da Europa, se bem que, confessadamente, um antípoda do Buda indiano”<sup>1</sup>. Na verdade, quem avaliar das relações de Nietzsche com o budismo<sup>2</sup> a partir das páginas que lhe são consagradas em *O anticristo*, ficará decerto convicto de uma distância que todavia contrasta com a proximidade que noutras vertentes da obra nietzschiana – em particular n’*A vontade de potência* - se manifesta, mais claramente a respeito da ilusão constitutiva da percepção

---

<sup>1</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich. KGW (edição G. COLLI e M. MONTINARI), VII, I; 4 (2), p. 111.

<sup>2</sup> Vejam-se alguns estudos, sem pretensões exaustivas: ABE, Masao. “Zen and Nietzsche”. In: *Zen and Western Thought*. Editado por William R. LaFleur, Honolulu: University of Hawaii Press, 1985, pp. 135-151; MISTRY, Freny. *Nietzsche and Buddhism*. Walter De Gruyter, 1987; MARTIN, Glen T. “Deconstruction and Breakthrough in Nietzsche and Nāgārjuna”. In: AAVV, *Nietzsche and Asian Thought*. Editado por Graham PARKES, Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 1991, pp. 91-111; “The Problem of the Body in Nietzsche and Dōgen”, in *Ibid.*, pp. 214-225; MORRISON, Robert G. *Nietzsche and Buddhism: A Study in Nihilism and Ironic Affinities*. Oxford University Press, 1999; BAZZANO, Manu. *Buddha is Dead: Nietzsche and the Dawn of European Zen*. Sussex Academic Press, 2006; CONCHE, Marcel. *Nietzsche et le Bouddhisme*. Encre Marine, 2009; ALVES, Derley Menezes. “Nietzsche, Buda e o problema do niilismo”. In: AAVV. *Budismo e Filosofia*. Organizado por Deyve Redyson. São Paulo: Fonte Editorial, 2013, pp. 207-233; BRAAK, Andre Van Der. *Nietzsche and Zen: Self Overcoming Without a Self*. Lexington Books, 2013; PANAIŌTI, Antoine. *Nietzsche and Buddhist Philosophy*. Cambridge University Press, 2014.

humana do mundo, mas também, de modo oblíquo e implícito, no tema da “morte de Deus” e da consequente experiência do vazio na *Gaia ciência*. Decerto que esta proximidade escapou ao Nietzsche dos juízos a nosso ver precipitados de *O anticristo*, que consideram cristianismo e budismo como “religiões niilista”<sup>3</sup> a partir do pressuposto de ser “bom” “tudo o que aumenta no homem o sentimento do poder, a vontade de poder, o próprio poder” e ser “mau” “tudo o que nasce da fraqueza”, como a “compaixão da ação por todos os falhados e fracos”, que seria o “mais nocivo de todos os vícios” personificado no cristianismo<sup>4</sup>.

Apesar de n’*O anticristo* ser muito mais benévolo para com o budismo, Nietzsche não deixa de pagar tributo à recepção oitocentista deste na cultura europeia, a partir das primeiras traduções, como “culto do nada”, numa leitura em geral niilista que - além de contrastar com a recusa do niilismo pela filosofia budista como uma das posições extremas em que, a par do essencialismo ou eternalismo, a mente se pode transviar da natureza última do real, a interdependência de tudo, reconhecida pela via do Meio equidistante das teses de que tudo existe em si e por si e nada existe em absoluto<sup>5</sup> - a obra crucial de Roger-Pol Droit mostrou constituir menos uma interpretação esclarecida e objectiva do fenómeno budista, a partir de um conhecimento rigoroso dos textos nas suas línguas originais, do que uma projeção nele dos fantasmas, inquietações e pulsão niilista da própria civilização europeia a debater-se com a consciência da sua crise e decadência<sup>6</sup>. Nietzsche considera cristianismo e budismo como “religiões niilistas” e de “*décadence*”, embora a seu ver

---

<sup>3</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *O anticristo*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2015, p. 30.

<sup>4</sup> Cf. *Ibid.*, p. 16.

<sup>5</sup> Cf. BORGES, Paulo. “Vacuidade e Deus (um estudo comparado entre Nāgārjuna e Pseudo-Dionísio Areopagita)”. In: *Descobrir Buda. Estudos e ensaios sobre a via do despertar*. Lisboa: Âncora Editora, 2010, pp. 107-108.

<sup>6</sup> Cf. DROIT, Roger-Pol. *Le culte du néant. Les philosophes et le Bouddha*. Paris: Seuil, 1997.

o budismo seja superior por ser “mais realista” e filosófico, dispensar o conceito de “Deus”, ser “a única religião verdadeiramente *positivista*”, não lutar contra o “*pecado*” mas contra o “*sofrimento*”, transcender “o autoengano dos conceitos morais” e situar-se “*para além* do bem e do mal”<sup>7</sup>. A subsequente leitura da espiritualidade budista, na qual não nos deteremos, é no mínimo problemática, à luz do conhecimento avançado de que hoje dispomos, bastando referir a afirmação: “Na doutrina de Buda, o egoísmo converte-se em dever: o ‘uma só coisa é necessária’, o ‘como *te* libertares do sofrimento’ rege e delimita toda a dieta espiritual”<sup>8</sup>. Este juízo parece refletir um conhecimento limitado da grande diversidade de budismos no interior do assim chamado “budismo”, pois a tónica posta na busca de libertação individual do sofrimento do *samsāra*, ou seja, o *nirvāna*, caracteriza apenas o praticante do Veículo de Base, o *Hināyāna*, enquanto o do Grande Veículo, *Mahāyāna*, visa transcender a antinomia conceptual *samsāra-nirvāna* e aspira ao Despertar para se colocar ao serviço da libertação de todos os seres, no cultivo do amor-compaixão universal, e o adepto do Veículo de Diamante, *Vajrāyāna* (também designado como *Tantrayāna* e *Mantrayāna*), com a mesma motivação altruísta, experiencia desde já a não-dualidade entre si e o mundo como *sukkha*, grande felicidade, beatitude, relativizando a experiência de *dukkha*, insatisfação, sofrimento, à consciência dual, que não reconhece a vacuidade ou interdependência e não existência intrínseca do sujeito e do objecto, de si e do mundo, ficando refém do apego, aversão e indiferença egocêntricos<sup>9</sup>.

Partindo dos pressupostos acima referidos, Nietzsche conclui a sua comparação do cristianismo e do budismo escrevendo que o primeiro “quer tornar-se senhor de animais predadores”; o seu meio é torná-los *doentes* – o enfraquecimento é a receita cristã para a *domesticação*,

<sup>7</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *O anticristo*, p. 30.

<sup>8</sup> Cf. *Ibid.*, p. 31.

<sup>9</sup> Cf. BORGES, Paulo, “Budismo”, in: *Descobrir Buda. Estudos e ensaios sobre a via do Despertar*, pp. 13-14.

para a “civilização”, enquanto o segundo “é uma religião para o termo e o cansaço da civilização”<sup>10</sup>. A nosso ver, no fundo destes juízos radica uma concepção do *poder* da “vontade de poder / potência” que é apenas uma das limitadas possibilidades de manifestação da *Wille zur Macht* enquanto impulso fundamental da Vida, que vai além da “vontade de conservação” e da “luta pela vida”<sup>11</sup>. Cremos que a compreensão que Nietzsche tem da sua própria noção de “vontade de poder / potência” é tão ambivalente como o próprio conceito de *Macht* (poder, potência, força) que, nas considerações de *O anticristo*, se inclina mais para o sentido da *potestas* do que para o da *potentia*, conforme a distinção de Espinosa, ou seja, na nossa leitura, para o poder como poder sobre algo ou alguém, centrado no sujeito que o exerce, e não tanto para o poder como potência de ser, na abertura a outras possibilidades de experiência de si e do mundo, em que a auto-expansão pode coincidir com a total abertura ao outro e à alteridade em geral. Neste sentido, a vontade de potência, ou a potência, pura e simplesmente, pode encontrar-se na experiência religiosa e espiritual, seja na abertura à plena Presença que nas tradições teístas se designa como Deus, seja na abertura à plena Ausência de características e determinações intrínsecas que no budismo se designa como vacuidade, seja na experiência da sua coincidência e bem assim no amor-compaixão universal por todos os seres como manifestações desse fundo sem fundo de tudo e inseparáveis do sujeito que, ao não distinguir o seu bem do bem de todos, se liberta de todo o medo e se torna eminentemente pujante e poderoso. Na segunda possibilidade de leitura da “potência”, na linha do que nos sugere a *potentia* de Espinosa, haveria que equacionar algo de aparentemente impensável, como a possibilidade de alguma convergência da “vontade de potência” nietzschiana com o *bodhicitta* budista, a aspiração ao pleno Despertar da consciência, ao estado de Buda, um

---

<sup>10</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *O Anticristo*, p. 33.

<sup>11</sup> Cf. *Id. A Gaia Ciência*. 349. 2.<sup>a</sup> ed. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 1977, pp. 242-243.

estado livre de todos os condicionamentos cognitivos e afetivos e por isso de plena expansão e realização de si, para a ele conduzir todos os seres. Cremos haver que repensar a vontade de potência nietzschiana para além dos limites que por vezes e problematicamente lhe conferiu Nietzsche, embora seguindo sugestões e possibilidades abertas pelo seu pensamento<sup>12</sup>, como adiante tentaremos mostrar.

## 2.

Outro domínio no qual Nietzsche e o budismo simultaneamente convergem e divergem é o da teoria e crítica do conhecimento, onde avulta em ambos o tema central da *ilusão* da percepção comum e convencional da realidade. No importante ensaio de 1873, *Acerca da verdade e da mentira no sentido extramoral*, Nietzsche denuncia o antropocentrismo da percepção humana do mundo, considerando que coloca “uma névoa ofuscante nos olhos e sentidos dos homens” que os engana “sobre o valor da existência” e que tem por “efeito mais geral (...) a ilusão”<sup>13</sup>. “O intelecto, como meio para a conservação do indivíduo”, exerce-se predominantemente na “dissimulação”, o que faz com que os humanos estejam “profundamente submergidos em ilusões e visões oníricas”, num “olhar” que não vai além da “superfície das coisas”, julgando aperceber aí “formas”<sup>14</sup>. Todavia, por vontade e necessidade de “existir socialmente e em rebanho”, a humanidade aspira a uma relativa paz

---

<sup>12</sup> Neste sentido, veja-se um estudo que compara a “vontade de potência” nietzschiana com a “virtualidade” (*De*) taoísta, no sentido arcaico de “ter a virtude ou o poder inerente de produzir efeitos”: AMES, Roger T. “Nietzsche’s “Will to Power” and Chinese “Virtuality” (*De*): A Comparative Study”, in: AAVV, *Nietzsche and Asian Thought*, pp. 130-150.

<sup>13</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Acerca da Verdade e da Mentira no Sentido Extramoral*. In: *O Nascimento da Tragédia / Acerca da Verdade e da Mentira. Obras Escolhidas*. I. Trad. Teresa R. Cadete e Helga Hoock Quadrado, introdução geral de António Marques. Lisboa: Relógio d’Água, 1997, pp. 215-216.

<sup>14</sup> Cf. *Ibid.*, p. 216.

que pelo menos exclua “o mais brutal BELLUM OMNIUM CONTRA OMNES”, o que conduz a uma tentativa de fixação da “verdade” pela qual se inventa “uma designação das coisas tão válida como vinculativa” e se origina um “contraste entre a verdade e a mentira”. Ambas são convencionais e igualmente mentirosas, mas passa-se a considerar e rejeitar como mentiroso o que transgride para proveito próprio e prejuízo alheio as “convenções estabelecidas”<sup>15</sup>. A verdade nasce sob o signo de um utilitarismo e pragmatismo antropocêntricos: o humano “aspira às agradáveis consequências da verdade que conservam a vida, é indiferente ao puro conhecimento inconsequente e é até avesso às verdades talvez prejudiciais e destruidoras”<sup>16</sup>.

Isto supõe o estabelecimento de sentidos e significados para as palavras, que originariamente apenas são “a representação sonora de um estímulo nervoso”, originando convenções linguísticas que se esquecem como tais. O “onomaturgo”, o criador de nomes, é alheio à “coisa em si” ou “verdade pura sem consequências”, designando “unicamente as relações das coisas com os homens”, convertidas num processo de metáforização constante em que “o enigmático X da coisa em si” primeiro se considera como estímulo nervoso, depois como imagem e finalmente como som, o que retira lógica à origem da linguagem e faz com que a verdade que nela depois se busca não radique na “essência das coisas”. Nesta perspectiva, “julgamos saber algo das próprias coisas quando falamos de árvores, cores, neve e flores”, mas não dispomos senão de metáforas suas<sup>17</sup>, o que a nosso ver se estende à própria palavra-conceito “coisa”. Neste processo, cada palavra converte-se em conceito na medida em que se generaliza, extrapolando-se da “experiência originária única e totalmente individualizada” da qual emerge para se aplicar aos inumeráveis casos supostamente semelhantes mas afinal “nunca idênticos” e radicalmente diferentes: “Todo o conceito emerge da igualização do

---

<sup>15</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 217-218 e 221-222.

<sup>16</sup> Cf. *Ibid.*, p. 218.

<sup>17</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 219-220.

não igual”<sup>18</sup>. É este conceito geral, por exemplo “folha”, concebido por abstração de todas as diferenças individuais de cada folha, que depois se reifica, como se existisse, fora delas, “a folha” em si, a sua suposta “forma originária”. “O descurar do individual e do real” origina o “conceito” e a “forma”, o que Nietzsche considera não acontecer na “natureza”, na qual não haveria “quaisquer formas”, “conceitos” e “gêneros”, “mas apenas um X para nós inacessível e indefinível”<sup>19</sup>.

A esta luz, a chamada “verdade” não passa de “um exército móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos”, “uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canônicas e vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas (...) gastas e (...) esvaziadas do seu sentido”<sup>20</sup>. É do esquecimento e inconsciência desses hábitos seculares e socialmente impostos de mentira gregária, segundo as “metáforas usuais” e a “convenção estabelecida”, “num estilo vinculativo para todos”, que provém o “sentimento da verdade”<sup>21</sup>. E é dessa redução a esquemas conceptuais das “metáforas intuitivas”, individuais, ímpares e furtivas a toda a classificação, que surge o que jamais é possível no mundo das primeiras impressões, a construção de uma ordem piramidal com “castas e graus”, “um novo mundo de leis, privilégios, (...) subordinações, delimitações”, como sendo o “mais estável, mais geral, mais conhecido, mais humano e, como tal, (...) regulador e imperativo”<sup>22</sup>. Na sua origem, todavia, não está a essência das coisas, mas sim o “conceito”, ou seja, “o resíduo de uma metáfora” e “a ilusão da transposição artística de uma estimulação nervosa em imagens”<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Cf. *Ibid.*, p. 220.

<sup>19</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 220-221.

<sup>20</sup> Cf. *Ibid.*, p. 221.

<sup>21</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 221-222.

<sup>22</sup> Cf. *Ibid.*, p. 222.

<sup>23</sup> Cf. *Ibid.*, p. 223.

Nietzsche denuncia a gênese das representações tidas como verdadeiras como intimamente ligada à organização e domínio antropocêntricos do mundo, onde o conhecimento é inseparável do desejo de posse inerente à insegurança da razão conceptual perante o fluxo ressentido como caótico do real não domesticado. É o que sugere a etimologia de *conceito*, procedente do *concipere* latino, com o significado de “apanhar, abranger, incluir”, do verbo *capere*, derivado do Proto-Indo-Europeu *kap-*, “agarrar”. O mesmo sentido se desvela no germânico *Begriff* e no verbo *begreifen* que ecoam o sentido de captar e capturar do verbo *greifen*: “segurar, agarrar, apanhar, capturar”. Este verbo vem do Alto-Alemão Médio *grifen*, do Alto-Alemão Antigo *grīfan*, do Proto-Germânico *grīpaną* e do proto-Indo-European *g<sup>h</sup>reyb-* (“apoderar-se, conquistar, agarrar”). Note-se desde já a afinidade com o *upādāna* budista, o segurar ou agarrar, a apropriação, o nono elo da “originação interdependente” ou “coprodução condicionada” (*pratītya-samutpāda*)<sup>24</sup>, que preside à constituição da percepção dualista e por isso ilusória da realidade, sendo essa apropriação que retém a consciência no *samsāra*, ou seja, na dualidade sujeito-objeto, creditados como entidades intrinsecamente existentes, em si e por si, enquanto a cessação disso, e dos consequentes apego, aversão e indiferença egocêntricos, é o *nirvāna*. O carácter ilusório da percepção humana do mundo é uma tônica comum ao pensamento nietzschiano e à visão budista, que todavia se separam, como veremos, porque no pensador trágico que é Nietzsche essa ilusão é insuperável e inerente ao perspectivismo da vontade de poder, enquanto no budismo a ilusão é ela mesma ilusória, jamais se havendo efetivamente constituído na natureza profunda do real e na sua consciência/experiência primordial, desde sempre livre de toda a intencionalidade e perspectiva e logo de toda a representação e conceito (\*).

---

<sup>24</sup> Cf. CORNU, Philippe. “Interdépendence”. *Dictionnaire Encyclopédique du Bouddhisme*. Paris: Seuil, 2001, pp. 258-261.

Com efeito, a reflexão sobre a verdade e a vontade de verdade acompanha Nietzsche até aos fragmentos da *Vontade de potência*, onde afirma que a filosofia não pode deixar de insistir “no caráter *relativo* de todo o conhecimento, sobre o seu caráter *antropomórfico* e sobre a força por todo o lado presente da *ilusão*”<sup>25</sup>. O autor do *Zarathustra* constata que, “para tornar possível o mais ínfimo grau de conhecimento”, foi necessário nascer “um mundo irreal e erróneo”, “um mundo imaginário que fosse o contrário do eterno escoamento”, com “seres que cressem no durável” e em “indivíduos”. “Vivemos num mundo de ilusão”, onde tudo é uma questão de perspectiva: número, tempo, espaço, substância, alma(s) e suas faculdades, indivíduos, vida, morte, sujeito, objeto, ativo, passivo, causa, efeito, meio, fim. Contudo, se considera possível discernir “o erro fundamental sobre o qual tudo repousa”, sustenta que destruir esse erro é destruir a vida, pois a “verdade última”, a do “fluxo eterno de todas as coisas”, não poderia ser-nos “*incorporada*”, dado os “nossos *órgãos* (que servem a *vida*)” estarem “feitos em vista do *erro*”, dado vivermos “graças ao erro”<sup>26</sup>. A ilusão e a vontade de ilusão, a “*não-verdade*”, fizeram ao longo do devir parte “das condições de existência do homem” e é possível que a vida careça, “para subsistir, não de verdades inatas, mas de *erros inatos*”, como a crença nas “coisas” e na “duração”<sup>27</sup>. Nietzsche considera que o “caráter perspectivista e ilusório é inerente à existência”<sup>28</sup>, pois carecemos de “um mundo encolhido, reduzido, simplificado”<sup>29</sup>, e que “o único mundo que nos importa é completamente aparente, completamente irreal”, pois tanto mais conferimos realidade a uma “coisa” ou “ser” quanto mais corresponde aos “nossos interesses”

---

<sup>25</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *La volonté de puissance*. II. Texto estabelecido por Friedrich Würzbach, traduzido por Geneviève Bianquis, Livro III, 559, Paris: Gallimard, 1995, p. 209.

<sup>26</sup> Cf. *Ibid.*, 582, p. 216 e 584, pp. 216-217.

<sup>27</sup> Cf. *Ibid.*, 588, p. 218, 595, p. 221 e 631, p. 231.

<sup>28</sup> Cf. *Ibid.*, 591, p. 219.

<sup>29</sup> Cf. *Ibid.*, 627, p. 230.

e nos faz sentir a nossa existência individual<sup>30</sup>. Nesse sentido, conhecer é reconduzir todos os fenômenos ao mundo conhecido, ou seja, “a nós próprios”<sup>31</sup>. “A vida é um *sonho* acordado” e o ser humano que tem o refinamento de dar por isso “estremece como o sonhador que sente um instante que ‘sonha’”<sup>32</sup>. Na verdade não queremos “conhecer”, mas antes que não nos impeçam “de acreditar que *já sabemos*”, pois a vontade de verdade serve a “vontade de potência”, visando no fundo o “triumfo” e “duração de uma certa forma de não-verdade” e o “tomar por base, em vista da conservação de uma determinada espécie de viventes, um conjunto coerente de falsificações”<sup>33</sup>. É assim que todo este universo que nos importa e onde “se enraízam as nossas necessidades, os nossos desejos, as nossas alegrias, as nossas esperanças, as nossas cores, as nossas linhas, as nossas imaginações, as nossas orações e as nossas maldições, é um universo que nós mesmos nos *criamos*”, o que a seguir “esquecemos”, de tal modo que lhe “inventamos” depois um “Criador” ou “nos torturamos a mente com o problema das origens”<sup>34</sup>.

O pensador insiste todavia que naufragaríamos se quiséssemos sair deste “mundo das perspectivas” e que “abolir as grandes ilusões já completamente assimiladas, destruiria a humanidade”<sup>35</sup>. Neste sentido diz ser necessário “querer mesmo a ilusão”, sendo aí que “reside o trágico”<sup>36</sup>. O seu reconhecimento da falsidade de todos os conceitos não é assim uma objeção contra eles, pois “o critério da verdade reside na intensificação do sentimento da potência” e os conceitos podem servir como tentativas de selecionar e pôr à prova certas espécies de humanos, favorecendo e conservando a vida e a espécie. A esta luz, os conceitos

---

<sup>30</sup> Cf. *Ibid.*, 593, p. 220.

<sup>31</sup> Cf. *Ibid.*, 604, p. 223.

<sup>32</sup> Cf. *Ibid.*, 602, p. 222.

<sup>33</sup> Cf. *Ibid.*, 603, p. 223.

<sup>34</sup> Cf. *Ibid.*, 614, p. 226.

<sup>35</sup> Cf. *Ibid.*, 594, p. 220.

<sup>36</sup> Cf. *Ibid.*, 560, p. 210.

seriam erros e ilusões vitais promovidos pelos “instintos criadores” da própria vida, que seriam a matriz “dos próprios sentimentos de valor”. Nietzsche diz-se convicto de que “*as crenças mais falsas são justamente as mais necessárias*” e de ser necessário “*confessar que a não-verdade é a condição da vida*”<sup>37</sup>. O ilusionismo e perspectivismo criador, embora seja mais tematizado na espécie e nos indivíduos humanos, abrange também os animais<sup>38</sup> e radica no coração da própria vida e devir universais. O filósofo assume mesmo uma visão afim ao ilusionismo ou onirismo divino-cósmico de matriz indiana: “A subjetividade é uma subjetividade não-antropomôrfica, mas cósmica: nós somos os personagens que passam no sonho de um Deus e que adivinham o que ele sonha”<sup>39</sup>.

Cabe notar que Nietzsche reassume num outro sentido o que Platão rejeita no mobilismo universal que vê professado por Protágoras, Heráclito, Empédocles, Epicarmo, Orfeu, Hesíodo e Homero, os quais diz já ensinarem (na linha de outros, mais “Antigos” ainda) que “todas as coisas” descendiam “do escoamento e do movimento”, figurados em Oceano e Téthys, formas poéticas de dizer que tudo são “correntes” e “nada está em repouso”<sup>40</sup>. Com efeito, para estes “nada há que seja individualmente ele mesmo e em si mesmo”, nada há que de modo algum se possa designar e qualificar, não havendo “existência individual, existência, nem de um ser, nem de uma qualquer qualificação desse ser”, sendo antes “da translação, do movimento, da mistura recíproca que resulta tudo isto do qual dizemos que «é»”, o que na verdade “é uma designação incorreta,

<sup>37</sup> Cf. *Ibid.*, 631, pp. 230-231.

<sup>38</sup> Cf. *Ibid.*, 614, p. 226.

<sup>39</sup> Cf. *Id. La volonté de puissance*. I. Texto estabelecido por Friedrich Würzbach, traduzido por Geneviève Bianqui., Livro II, 15, Paris: Gallimard, 1995, p. 223.

<sup>40</sup> Cf. Platão, *Teeteto*, 152 d, 179 e, 180 c – d; *Crátilo*, 402 a – c, onde se acrescenta Hesíodo e Orfeu a Homero, como aqueles que mitopoeticamente “tendem ao pensamento de Heráclito”. Sobre estas questões, Paulo Borges, “Imaginário mítico-metafísico do Oceano e do extremo-ocidente atlântico”, in *Do Finistérreo Pensar*. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 2001, pp. 15-56.

pois nada jamais «é», mas devem sempre”<sup>41</sup>. Segundo a leitura platônica dos mobilistas, “nada existe em si e por si”, produzindo-se tudo num dinâmico “entrecruzar de relações”, não havendo agentes e pacientes senão em correlação, interação e permuta contínuas e não sendo possível determinar qualidades como sendo estas ou aquelas e pertencentes a “alguém”. Embora usada por cedência ao “hábito e à imperícia”, a “palavra «ser» é para eliminar”, bem como todos os termos que *estabilizem*, devendo antes optar-se por uma linguagem conforme à “Natureza”, que indique processos e não entidades: “«o que está em via de se produzir», «de se fazer», «de desaparecer», «de se alterar»”. Nisto se dissolveriam as essências como a do “homem”, da “pedra” e do “animal”<sup>42</sup>. Platão demarca-se desta visão, que veremos ser notavelmente convergente com a visão budista - o Buda Gautama cita um antigo instrutor, Araka, que já dizia que a vida humana era semelhante a um “rio de montanha” e ele próprio afirma que “o mundo é um fluxo contínuo e é impermanente”<sup>43</sup> - , com o argumento da impossibilidade de levar a cabo com os seus defensores um debate ordenado e conclusivo sobre um dado “assunto” e “questão”, pois eles mantêm-se “em movimento”, sem permitir que nada seja “estável, nem na sua linguagem, nem nas suas próprias almas”<sup>44</sup>.

Estamos perante um dos momentos mais decisivos disso que o mesmo Platão designou como “titanomaquia”, ou combate de titãs acerca da natureza da realidade<sup>45</sup>, que prossegue até hoje nas nossas mentes e cujo desenlace predominante teve (e tem) um impacto milenar nas nossas vidas. Como aponta Nietzsche, e antes dele o Buda Gautama e o budismo, aquilo que passa por *realidade*, aquilo que passa por *ser*, e cuja

---

<sup>41</sup> Cf. Platão, *Teeteto*, 152 d.

<sup>42</sup> Cf. *Ibid.*, 157 a – c.

<sup>43</sup> Cf. RAHULA, Walpola. *L'enseignement du Bouddha d'après les textes les plus anciens*. Estudo seguido de uma escolha de textos, prefácio de P. Demiéville. Paris: Seuil, 1978, p. 46.

<sup>44</sup> Cf. PLATÃO, *Teeteto*, 179 e – 180 b.

<sup>45</sup> Cf. PLATÃO, *Sofista*, 246 a.

definição é tão importante para a mente humana<sup>46</sup>, pode corresponder a uma instauração linguística e histórico-cultural de significados, sentidos e valores, ou seja, de um mundo ordenado e estável onde se satisfaça a vontade de poder humana, o interesse humano na organização e domínio do não-humano – mediante o conhecimento, a comunicação e a ação -, mas cuja construção e convencionalidade – incluindo a suposta distinção do humano e do não-humano (Nietzsche considera ridícula a pretensão do “e” que separa e aproxima “homem e mundo”<sup>47</sup>) - se esquecem nos hábitos de representação e prática que essa instauração configura, como uma ficção e um mito que, pela sua repetida narração e encenação ao longo de milênios de história coletiva, passasse a considerar-se como a própria e única verdade. Neste sentido, aquilo que hoje nos surge como *realidade* pode ter uma *origem mítica* esquecida, ao proceder de uma narrativa doadora de significados, sentidos e valores à fenomenalidade e ao devir universais que, correspondente à estrutura lógica da língua grega e das línguas indo-europeias em geral, a de haver sujeitos, objetos e ações, inconscientemente acabou por predominar na cultura mundial e padronizar o regime comum de consciência segundo o paradigma e intencionalidade do *logos* ocidental, que se afastou do Logos cósmico de Heráclito para se tornar fundamentalmente uma razão predicativa em Platão e Aristóteles, na qual “falar” é sempre “dizer”, dizer é sempre di-

---

<sup>46</sup> É curioso notar como a *realidade* se manifesta na verdade como um apelativo objeto do desejo possessivo. Realidade vem do latim *res* (coisa) e este, segundo alguns, do proto-italico *reis*, por sua vez procedente do proto-indo-europeu *reh, is*, com o significado de “riqueza, bens”, afim ao antigo persa *rāy-* (paraíso, riqueza), ao avéstico *rāy-*, com o mesmo sentido (paraíso, riqueza), e ao sânscrito *rayí* (propriedade, bens). O que se pensa e deseja como *real* é o que é rico, pleno, bom, abundante, o que mostra uma expectativa de fruição e satisfação ao movermos em sua direção, explicando o desejo de o possuir. A realidade é porventura o primeiro objeto erótico da mente humana.

<sup>47</sup> “(...) basta-nos ver aproximar ‘homem e mundo’ separados pela pretensão sublime deste ‘e’ para não podermos conter o riso” - NIETZSCHE, Friedrich, *A Gaia Ciência*, 346, p. 238.

zer algo ou alguma coisa e deste modo implicitamente definir, delimitar e determinar o mundo em sujeitos, objetos, id-entidades, indivíduos, espécies e gêneros distintos, supostamente existentes em si e por si, substancialmente, e só externamente relacionados<sup>48</sup>.

Todavia, perante a diversidade das visões-experiências do mundo e dos correlatos regimes de consciência, parece evidente que este mundo construído pelas categorias e interesses da humanidade e da razão ocidental – ou os mundos criados pela percepção igualmente autocentrada de seres não-humanos, como no budismo se considera - não é o único possível, não sendo tão universal e necessário como se pretende. Por outro lado, cabe questionar se este mundo histórico-cultural será tão vital como Nietzsche o presume, que vida é essa da qual é condição e que outras possibilidades da vida, da consciência e da experiência reprime e sacrifica, que permanecem todavia latentes e aptas a ser atualizadas e libertadas. Cabe na verdade questionar se o organismo psicofísico humano está universalmente constituído “com vista ao erro” ou se, mesmo que o esteja, não poderá transformar-se a ponto de incorporar a “verdade última”, seja ela a do “fluxo eterno de todas as coisas”<sup>49</sup> ou outra. Será a extinção das ilusões o fim do humano ou apenas o do seu pretense reino que na verdade o está a destruir, no que Rémi Brague chama o “fracasso do projeto moderno” de descontextualização do divino e da natureza e de submissão desta última<sup>50</sup>, pois o que se pretende como humano não pode existir desintegrado de um contexto mais amplo? Ou será o fim da

---

<sup>48</sup> Cf. JULLIEN, François. *Si parler va sans dire. Du logos et d'autres ressources*. Paris: Seuil, 2006, pp. 11-13. Destacamos: “(...) que ‘falar’ seja ‘dizer’ e que dizer, tornando-se transitivo, seja ‘dizer alguma coisa’, *legein ti*. O que, com efeito, nos legaram primeiro os Gregos, de modo tão convincente que nós o tomamos depois por uma evidência, na qual por isso doravante habitamos, é que, quando eu falo, eu ‘diga’ necessariamente – logicamente – ‘alguma coisa’; sem o qual a minha palavra não diz ‘nada’, propriamente falando, não tem objeto e anula-se” (p. 11).

<sup>49</sup> Cf. Friedrich NIETZSCHE, *La volonté de puissance*, II, 582, p. 216.

<sup>50</sup> Cf. BRAGUE, Rémi. *Le Règne de l'Homme. Genèse et échec du projet moderne*. Paris: Gallimard, 2015, pp. 7 e 14.

ilusão efetivamente o fim do *humano-que-se-pretende-apenas-humano* numa metamorfose que simultaneamente o supere e reinscreva no corpo metamórfico do mundo?

Não será isso conforme ao espírito de Zaratustra, que recorda que “o que é grande no homem é ele ser uma ponte e não um fim”, que o que nele se pode amar é ser “transição” e “ocaso”? Não terão aqui eco as tremendas e nobres palavras: “Amo aqueles que não sabem viver senão perecendo, pois são os que passam para o outro lado”?<sup>51</sup> Ou ficaremos, como a “gente” que rejeita a superação do “humano, demasiado humano”, demasiado ciosos e orgulhosos dessa “formação”, “educação” ou “cultura” (*Bildung*)<sup>52</sup> que, sem análise crítica, não é mais do que soma e reprodução das nossas ficções e pré-conceitos gregários, o vínculo que mantém o rebanho coeso mas escravo?

Cabe aqui, para explicar a referida convergência e divergência com o pensamento nietzschiano, uma breve apresentação da teoria do conhecimento budista, que considera dois planos inseparáveis, o da verdade última e o da verdade relativa ou convencional. No primeiro, o da consciência desperta designada como Buda, considerado o estado natural de uma mente livre de obscurecimentos e condicionamentos, como os da ilusão dual e substancialista pela qual se crê na existência intrínseca, independente e permanente de sujeitos e objetos, a realidade e os chamados seres não apresentam as características que aparentam no segundo, configurado pela percepção dualista, intencional, conceptual e emocional das mentes não despertadas, dominadas pela ignorância (*avidyā*). Na verdade última, nenhum ser, ente ou coisa existe em si e por si, com a identidade, a independência, a permanência e as características que a percepção convencional lhes confere, configurando o plano da verdade relativa. Na verdade última, não há sequer “seres”, “entes” ou “coisas”,

---

<sup>51</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra*. Trad. Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 1964, p. 15.

<sup>52</sup> Cf. *Ibid.*, p. 17.

mas antes fenômenos em constante mutação e interdependência, livres de qualquer característica, predicado ou atributo. Não há “seres”, “entes” ou “coisas”, mas sim, precisamente como na visão do mobilismo universal que vimos rejeitada por Platão no *Teeteto*, fluxos de acontecimentos e atos em devir, eventos polimórficos e metamórficos, “«*encruzilhadas de relações*», entrecruzamentos e interações perpetuamente móveis”<sup>53</sup>. Se tudo se revela “um conjunto de relações condicionais”, não há sequer “seres”, “entes” ou “coisas” em relação<sup>54</sup>: como diz o Buda no *Sutra do Diamante*, o “Despertar” é desprovido de noções de “eu”, “ser animado”, “vida” e “indivíduo”<sup>55</sup>. É a compreensão-experiência direta e não meramente intelectual e conceptual disso que se refere como “vacuidade” (*śunyātā*), que designa não uma realidade absoluta, misteriosa e metafísica, distinta dos fenômenos, mas o seu modo natural de ser ou a natureza autêntica de todas as coisas, enquanto se experimenta e verifica desprovida de qualquer categoria da cultura humana, mítica, religiosa, filosófica, científica ou do senso comum.

A verdade última é por isso mesmo inseparável da verdade relativa<sup>56</sup>, ou seja, da experiência pela qual os supostos “seres” sencientes, os fluxos orgânicos psicofisiológicos - com um processo mental condicionado pela ignorância (*avidyā*, a não-visão) ou não reconhecimento

---

<sup>53</sup> DROIT, Roger-Pol. *Le Silence du Bouddha et autres questions indiennes*. Paris: Hermann Éditeurs, 2010, p. 47.

<sup>54</sup> Cf. *Ibid.*, p. 55.

<sup>55</sup> Cf. *Soûtra do Diamant et autres soûtras de la Voie médiane*. Trad. do tibetano por Philippe Cornu, do chinês e do sânscrito por Patrick Carré. Paris: Fayard, 2001, VI, p. 27 e XXIII, p. 61. Veja-se o comentário de HANH, Thich Nhat. *Awakening the Heart. Essential buddhist sutras and commentaries*. Berkeley: Parallax Press, 2012.

<sup>56</sup> “Sem tomar apoio no uso comum da vida (*vyavahāra*), não se pode indicar o sentido último (*paramārtha*). Sem haver penetrado o sentido último, não se pode atingir a extinção (*nirvāna*)” – NĀGĀRJUNA. *Stances du Milieu par Excellence*. 24, 10. Trad. do original sânscrito, apresentado e anotado por Guy Bougault. Paris: Gallimard, 2002, pp. 308-309.

da verdade última, isto é, pelo não reconhecimento da sua própria não substancialidade, interdependência e impermanência, de onde procede a crença numa identidade separada do meio ambiente e dos outros -, estabelecem entre si e com o mundo vital todos os tipos de relações e interações, mediante atos mentais, verbais e físicos dos quais continuamente resultam – em função da intenção positiva, negativa ou neutra que lhes preside - toda a espécie de experiências agradáveis, desagradáveis e neutras, bem como as constantes metamorfoses da existência e da experiência em várias vidas e mundos, cuja percepção e qualidade é o resultado atual das ações passadas e da qualidade da própria percepção presente, ela própria uma ação (*karma*)<sup>57</sup>. A palavra sânscrita para ação, *karma* (*kamma*, em pali), deriva da raiz *-kr*, a mesma de *criação*, que indica “fazer”, “agir”, “criar”. Pode designar a ação presente, volitiva, desiderativa e intencional, ou os efeitos presentes da ação passada (*kamma phala*, em pali), sempre em termos mentais, verbais e físicos<sup>58</sup>. Não estamos longe da visão nietzschiana, n’*A Vontade de Potência*, do universo como uma cocriação contínua de todos os seres, a cada instante, esquecida como tal na ideia do Deus criador ou no torturante e a seu ver infundado problema das origens<sup>59</sup>, pois a mente conceptual que o coloca é a mesma que a cada instante origina a percepção do mundo para o qual, inconsciente disso, procura uma causa externa e anterior.

---

<sup>57</sup> Cf. BORGES, Paulo. “Mente, ética e natureza no budismo. A constituição kármica da experiência do mundo”, In: *Descobrir Buda. Estudos e ensaios sobre a via do despertar*, pp. 33-50. Cf. também *Id.*, “A ética na via do Buda”. In: *AAVV*, *Ética. Teoria e Prática*. Coordenação de Cristina Beckert, Manuel João Pires, Sara Fernandes e Teresa Antunes. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa: Lisboa, 2012, pp. 59-81.

<sup>58</sup> Cf. PASQUALOTTO, Giangiorgio. *Dez lições sobre o budismo*. Trad. Maria das Mercês Peixoto. Lisboa: Editorial Presença, 2010, p. 23. Cf. também “Karma”. In: CORNU, Philippe. *Dictionnaire Encyclopédique du Bouddhisme*. Paris: Seuil, 2001, pp. 286-289.

<sup>59</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *La volonté de puissance*, II, 614, p. 226.

Uma profunda alternativa à formatação do real pela razão ocidental globalizada, ou a qualquer outra formatação, denunciada mas considerada necessária por Nietzsche, é assim a experiência da vacuidade (*śunyātā*) ou insustentabilidade de todos os conceitos, que na tradição budista advém da compreensão da interdependência e não existência intrínseca ou substancial, em si e por si, de todos os fenômenos, incluindo a mente que os percebe e a própria vacuidade, que se preserva assim de se converter num novo princípio metafísico. Num comentário ao clássico *Sutra da Essência do Conhecimento Transcendente*, onde surge a célebre declaração “forma é vacuidade e vacuidade é forma”<sup>60</sup>, Thich Nhat Hanh mostra que numa simples folha de papel (esta que eu e o leitor seguramos ou vemos) há a nuvem de onde veio a chuva que irrigou as árvores de onde se fez o papel, bem como a luz do sol que as fez crescer e também o lenhador que cortou a árvore e a levou para ser transformada, assim como o trigo de onde veio o pão que nutriu o lenhador. Com a mesma visão da sabedoria, *prajña*, podemos ainda reconhecer cada um de nós nesta mesma folha de papel, na medida em que ela integra a nossa percepção e é inseparável do presente estado da nossa consciência. Nesta perspectiva, e alargando ao infinito o horizonte desta descoberta, facilmente constatamos que não podemos apontar nada que não esteja presente nesta simples folha de papel: “Tempo, espaço, a terra, a chuva, os minerais no solo, a luz do sol, a nuvem, o rio, o calor”. Daí a inadequação das noções de “ser” e “não-ser” para designarem a natureza profunda das coisas, que convoca um neologismo – “entre-ser” (*interbeing*, *Tiep Hien*, em vietnamita) – para ser meramente indicada, tal como o dedo aponta a lua sem ser a própria lua. Toda a existência é uma coexistência universal, “ser é entre-ser”, tudo *entre-é* com tudo: “Esta folha de papel é porque tudo

---

<sup>60</sup> *The Heart Sutra*, In: HANH, Thich Nhat, *Awakening of the Heart. Essential buddhist sutras and commentaries*, p. 412.

o mais é”, ela é apenas constituída por “elementos não-papel”, o que significa que, se dela fosse possível retirá-los, pura e simplesmente desapareceria<sup>61</sup>.

O mesmo tipo de análise aplica-se, com as mesmas conclusões, a tudo o que o *Sutra do Diamante* designa como “eu”, “pessoa”, “ser vivo” e “duração de vida”<sup>62</sup>, realidades aparentemente evidentes segundo os nossos hábitos mentais, o que se reforça por serem fatores de auto-identificação em torno dos quais se constelam fortes e entranhados complexos emocionais, mas que se podem desmontar como irrefletidos conceitos e convenções recortados pela abstração separativa e utilitária na íntima trama do real, mediante um exame racional que revele como as supostas identidades que designam são apenas constituídas por alteridades, compondo afinal uma rede de relações nas quais se subsumem os seus supostos termos e deixa de fazer sentido falar de identidade ou alteridade. Com efeito, o “eu”, a “pessoa” e os “seres vivos” nada são sem o sol, a água, a terra, o espaço, o trigo e demais alimentos, os estados mentais que os percebem e nomeiam como tais, etc., tudo elementos não-“eu”, não-“pessoa” e não-“seres vivos”. Do mesmo modo, uma “duração de vida”, aparentemente iniciada no momento do nascimento e extinta no momento da morte, designa na realidade um processo de contínua metamorfose em que constantemente inúmeras células morrem e nascem, sendo uma pura abstração distinguir entre vida

---

<sup>61</sup> Cf. HANH, Thich Nhat, *Ibid.*, pp. 413-414. Cf. BORGES, Paulo. “O que há nesta simples folha de papel?”. CAIS. Lisboa, Janeiro-Fevereiro de 2013, nº180, pp. 46-47. De notar que já Fernando Pessoa criou o neologismo “entreser-se” para designar a relação de cada ente com todos os demais entes – cf. PESSOA, Fernando. *Textos Filosóficos*. I. Estabelecidos e prefaciados por António de Pina Coelho. Lisboa: Edições Ática, 1993, p. 38.

<sup>62</sup> “Se, Subhuti, um bodhisattva se agarra à ideia de que um eu, uma pessoa, um ser vivo ou uma duração de vida existe, essa pessoa não é um autêntico bodhisattva” – *The Diamond Sutra*, in: HANH, Thich Nhat *Awakening of the Heart. Essential buddhist sutras and commentaries*, p. 318.

e morte num processo onde todos os organismos a cada instante se transformam de modo interdependente<sup>63</sup>.

Cortar ou cristalizar a tessitura dinâmica, metamórfica e entrelaçada do real em *id-entidades* supostamente permanentes, distintas e isoladas é nesta perspectiva o fruto de *avidyā*, a ignorância, geradora das duas emoções básicas, o apego e a aversão, que estão na origem de todas as formas de sofrimento e conflito. Em termos histórico-civilizacionais, como sustenta o mesmo Thich Nhat Hanh, discriminar e erigir uma falsa barreira entre a “ideia de pessoa” e a de “não-pessoa” teve como consequência o antropocentrismo, o considerar-se que os animais, as plantas e o mundo natural existem para servir a espécie humana, com o conseqüente paradigma do crescimento económico ilimitado e o investimento massivo numa tecnologia que permite explorar os demais seres vivos e a natureza em prol do mero bem-estar de uma espécie, o que todavia, devido à natureza interdependente de todas as coisas e à inerente lei de causa-efeito ou ação-reação, conhecida como lei do *karma*, não pode deixar de afetar gravemente e cada vez mais a vida humana por via das alterações climáticas, da poluição, da destruição da biodiversidade e do surgimento de novas doenças, entre outros aspectos das mutações antropogênicas em curso no mundo natural do qual somos inseparáveis e responsáveis<sup>64</sup>. É como alternativa a isto que o sábio vietnamita propõe a sabedoria da não discriminação, *advaya jñāna*, pela qual se transforme a percepção da Terra como separada do humano e do cosmos. Reconhecendo a não-separação entre a mente

---

<sup>63</sup> Cf. HANH, Thich Nhat, *Ibid.*, pp. 343-344; *The World We Have. A buddhist approach to peace and ecology*. Introdução de Alan Weisman. Berkeley: Parallax Press, 2008, pp. 71-74.

<sup>64</sup> Cf. *Id.*, *Awakening of the Heart. Essential buddhist sutras and commentaries*, p. 343. Cf. também *Id.*, *The World We Have. A buddhist approach to peace and ecology*, p. 72. Cf. RIECHMANN, Jorge. *Interdependientes y Ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Cànoves i Samalús, Editorial Proteus, 2012.

e os objetos que concebe e percebe, pode-se experimentar que somos a Terra e o próprio cosmos: “O cosmos radiante e elegante que podemos observar é na verdade a nossa própria consciência e não algo exterior a ela”<sup>65</sup>.

As considerações de Thich Nhat Hanh sobre a atual crise ecológico-social, sobretudo se lidas em conjunto com os relatórios científicos que mostram estar em curso a sexta extinção massiva da biodiversidade do Holoceno, a primeira por causas antropogênicas, conduzem a colocar radicalmente em causa a tese nietzschiana de que as ilusões dominantes são vitais, pois não só revelam não estar ao serviço da promoção da vida humana, nem da vida de nenhuma outra espécie, incluindo a dos ecossistemas, como ainda se manifestam letais para todas elas. À luz da visão budista, é como se a crítica nietzschiana das ficções da representação humana constituísse uma denúncia bastante pertinente da ilusão subjacente à experiência do *samsāra*, a percepção ignorante, confusa e por isso insatisfatória do mundo, mas ficasse aquém do seu próprio projeto de desconstrução ao considerar essa ilusão afinal necessária e susceptível de ser orientada, por uma transvaloração de todos os valores, para uma afirmação mais plena da vida e da sua inerente vontade de potência, ainda assente no perspectivismo, por natureza redutor do real aos limites e interesses de uma dada perspectiva. Em termos budistas, isto é permanecer no *samsāra*, impedindo-se a possibilidade de desobscurecer e libertar a consciência, despertando do “*sonho acordado*”<sup>66</sup> da vida condicionada precisamente pelo abandono de todo o autocentramento perspectivista e de toda a vontade de poder, o qual, se entendido como *potestas*, na verdade conduz à perda da *potentia*, segundo a distinção que fizemos a partir de Espinosa.

---

<sup>65</sup> Cf. HANH, Thich Nhat. *Love Letter to the Earth*. Berkeley: Parallax Press, 2013, p. 12.

<sup>66</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *La volonté de puissance*, II, 602, p. 222.

### 3.

Terminamos explorando uma relação mais especulativa entre Nietzsche e o budismo, agora em estreito diálogo com a mística cristã, no que respeita ao tema da morte de Deus e da experiência do vazio que aí se abre. Note-se que, como temos apontado, cremos que a proclamação nietzschiana da morte de Deus deve ser lida num contexto que a antecipa e que é a espiritualidade apofática e mística de matriz neoplatônica que vislumbra e experienciam Deus como um não-Deus, um nada ou vazio por eminência, livre de todas as determinações que o intelecto lhe confere. Isso explica que a transcensão de Deus – recorde-se Eckhart: “(...) rogamos a Deus ser livres de Deus” ((...) *bitten wir Gott, daß wir Gottes ledig werden*) - , por reassunção do “abismo eterno” alheio ao conceito de haver Deus, humano e mundo<sup>67</sup>, “a grande Vacância, essa Liberdade ‘além’ mesmo de Deus”<sup>68</sup>, seja o ousado programa da mística da (supra-)essência que se estende do movimento do Livre Espírito, dos begardos e das beguinas, com Marguerite Porete<sup>69</sup>, a Eckhart e a Angelus Silesius<sup>70</sup>. Encontramos aí uma mais radical e prévia “morte de Deus”

---

<sup>67</sup> Cf. ECKHART, Mestre. *Predigten*. 52. In: *Werke I*. Textos e versões de Josef Quint. Editados e comentados por Niklaus Largier. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 2008, pp. 555 e 561.

<sup>68</sup> Cf. LELOUP, Jean-Yves. *De Nietzsche à Maître Eckhart*. Paris: Éditions Algora, 2014, p. 91. Comentando a súplica eckhartiana de ser livre de Deus, Leloup escreve que “o homem livre é sem ideias, sem ideal, sem ídolo, sem Deus” – *Ibid.*, p. 98.

<sup>69</sup> Cf. BORGES, Paulo. “Do Bem de nada ser. Supra-existência, aniquilamento e deificação em Margarida Porete”. In: AAVV. *Razão e Liberdade. Homenagem a Manuel José do Carmo Ferreira*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa / Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2010, pp. 349-371.

<sup>70</sup> Veja-se de Silesius o poema com o título “*Deve-se ir ainda além de Deus*”: “Onde é a minha morada? Onde eu e tu não estamos. / Onde é o meu fim último, para o qual devo ir? / Aí onde nenhum se encontra. Para onde irei então? / Devo ir ainda além de Deus, para um deserto” (“*Man muß noch über Gott – Wo ist mein Aufenthalt? Wo ich und du nicht stehen. / Wo ist mein letztes End, in welches*”).

que permite repensar a sua proclamação por Nietzsche surpreendendo o impensado que encobre o seu sentido e implicações mais profundos.

Tal como o cínico Diógenes no passado procurou um homem, o “louco” nietzschiano corre pela praça pública com uma lanterna acesa em pleno dia procurando Deus e anunciando a sua morte às mãos da humanidade<sup>71</sup>. Nietzsche dramatiza neste episódio o soçobro da fé na representação cristã de Deus, que teria sido “despojada da sua plausibilidade”, como “o maior dos acontecimentos recentes”<sup>72</sup>. Isto suscita um sentimento ambíguo: por um lado, traz aos “filósofos” e “livres espíritos” um sentimento de iluminação “como por uma nova aurora”, que reabre um horizonte marítimo vasto e livre onde se pode viajar sem limites pré-estabelecidos ao conhecimento e à experiência<sup>73</sup>; por outro, mal se adivinha ainda tudo o que se vai afundar como consequência desse fim da fé no Deus cristão, a “longa sequência” e “abundância de demolições, de destruições, de ruínas e de subversões”, entre as quais a de “toda a moral europeia”<sup>74</sup>; por outro ainda, apesar de Deus haver morrido, Nietzsche adverte que os humanos são tais que a “sua sombra” perdurará ainda “durante milênios”, sendo necessário que a vençam aqueles mesmos que já vêem e anunciam a sua morte<sup>75</sup>.

Na verdade, o “louco” que proclama a morte de Deus espanta-se perante ter sido possível “esvaziar o mar”, “apagar o horizonte inteiro” e desprender a “terra” do “Sol”: são imagens de dissolução das ante-

---

ich soll gehen? / Da, wo man keines findt. Wo soll ich denn nun hin? / Ich muß noch über Gott in eine Wüste ziehn”) –SILESIUS, Angelus. *Cherubinischer Wandersmann*. I, 289. In: *Sämtliche Poetische Werke*, III, pp. 7-8 e 219. Numa nota ao último verso esclarece que se trata de ir “além de tudo o que se conhece de Deus ou dele se pode pensar / segundo a via negativa”, acrescentando: “acerca de tal, procurar nos Místicos”. Cf. BORGES, Paulo. “Transcender Deus: de Eckhart a Silesius”. *Philosophica*. N.º 34. Lisboa, 2009, pp. 439-457.

<sup>71</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *A Gaia Ciência*, 125, p. 143.

<sup>72</sup> Cf. *Ibid.*, 343, p. 230.

<sup>73</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 231-232.

<sup>74</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 230-231.

<sup>75</sup> Cf. *Ibid.*, p. 129.

riores referências, negativas mas libertadoras, que, como vimos, dão lugar ao imaginário positivo e esperançoso de um novo e promissor horizonte marítimo aberto e livre. Não deixa todavia de ser ambígua a caracterização que o profeta da morte divina faz do presente momento da consciência humana, imediatamente emergente do seu descrédito no fundamento divino de tudo:

“Que fizemos quando desprendemos a corrente que ligava esta terra ao Sol? Para onde vai ela agora? Para onde vamos nós próprios? Longe de todos os sóis? Não estaremos incessantemente a cair? Para diante, para trás, para o lado, para os lados? Haverá ainda um acima, um abaixo? Não estaremos errando através de um vazio infinito? Não sentiremos na face o sopro do vazio?”<sup>76</sup>.

Com efeito, mais do que o soçobro do Deus cristão, a morte de Deus aqui anunciada e vivida é a do apagamento de todo o princípio metafísico que seja fundamento da ordem do mundo e da sua representação, a dissolução do Sujeito absoluto milenarmente pensado como a causa suprema e incausada de um mundo composto de sujeitos, objetos e suas relações, o fim do grande suposto de todas as gramáticas, a do sujeito-agente por detrás de cada pensamento, palavra e ação, o “fetichismo” da “crença na substância-eu” que se “*projeta* sobre todas as coisas” e assim “*cria* o conceito “coisa” (é neste contexto que Nietzsche afirma: “Temo que não nos desembaracemos de Deus porque continuamos a crer na gramática”<sup>77</sup>), a dissipação do sustento estável de todas as categorias e coordenadas que tornam possível, determinam e orientam a experiência gregária, social e convencional do real, que assim colapsa irreversivelmente (note-se uma vez mais a grande proximidade desta visão com a visão budista).

---

<sup>76</sup> Cf. *Ibid.*, pp. 143-144.

<sup>77</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Introdução, tradução e notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 1973, p. 49.

É neste sentido que nos interrogamos se não assistimos aqui à experiência involuntária e súbita do mesmo que Mestre Eckhart assume, voluntária e programaticamente, no sermão 52, como o libertar-se de Deus, ou seja, de todas as ideias a seu respeito, incluindo a de ser “Deus”, libertando-se simultaneamente da condição de criatura e regressando nisso à abissalidade da infinidade e indeterminação primordial e eterna. Não há neste sentimento de ausência de fins, orientação, coordenadas e referências, nesta sensação de “cair” em todas as direções e para “todos os lados” ao mesmo tempo, nesta errância “através de um vazio infinito”, a experiência daquela “pobreza em espírito” inerente ao nada querer, nada saber e nada ter que é simultaneamente a transcensão do ser criado e a reintegração no abismo eterno de um fundo sem fundo – *Abgrund*<sup>78</sup> – que na linguagem eckhartiana não deixa de convocar as imagens do “deserto”<sup>79</sup>, do “nada”<sup>80</sup> e do “vazio”<sup>81</sup>? Não há nesta *morte de Deus* – que é primeiro que tudo uma *morte do sujeito que o pensa como*

<sup>78</sup> Cf. ECKHART, Mestre, *Predigten*, 52, In: *Werke I*, pp. 550-563.

<sup>79</sup> O “fundo simples” (“einfaltigen Grund”) é simultaneamente o “deserto silencioso onde jamais a distinção lançou um olhar, nem Pai, nem Filho, nem Espírito Santo” (“die stille Wüste, in die nie Unterschiedenheit hineinlugte, weder Vater noch Sohn noch Heiliger Geist”) – ECKHART, Mestre. *Deutsche Predigten und Traktate*. Edição e tradução de Josef Quint. Zurique: Diogenes, 1979, p. 316.

<sup>80</sup> Veja-se entre outros o sermão onde Eckhart comenta o passo dos *Atos dos Apóstolos*, 9, 3-9, que narra a aparição de Jesus ao futuro São Paulo, subitamente envolvido por “uma luz vinda do céu” que o faz cair por terra. Quando se ergue, diz o texto que, “embora tivesse os olhos abertos, não via nada”. Eckhart encontra aqui quatro sentidos: “Um desses sentidos é: quando se levantou da terra, de olhos abertos nada viu e esse nada era Deus; pois, ao ver Deus, chama-o um nada. O segundo sentido: quando se levantou, nada viu senão Deus. O terceiro: em todas as coisas, nada viu senão Deus. O quarto: ao ver Deus, viu todas as coisas como um nada” – ECKHART, Mestre. *Predigten, Traktate. Werke II*. 71. Textos e versões de Josef Quint, editados e comentados por Niklaus Largier. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 2008, p. 65. Cf. BORGES, Paulo. “Mestre Eckhart e Longchenpa: do fundo sem fundo primordial como nada e vacuidade”. In: AAVV. *A Questão de Deus na História da Filosofia*. I. Coordenação de Maria Leonor L. O. Xavier. Sintra: Zéfiro, 2008, pp. 567-579.

<sup>81</sup> Cf. ECKHART, Mestre, *Predigten*, 1, In: *Werke I*, pp. 13 e 15.

*criador de si e do mundo* - uma abertura à experiência plena do vazio no e a partir do qual se pensa/cria o mundo a cada instante, como o Nietzsche de *A vontade de potência* o sugere e a experiência budista o aponta? E não há também aqui uma abertura ao que, já na tradição apofática e mística, se aponta como isso que na ideia de Deus se encobre, ou seja, *Deus* tal como é, o puro infinito, livre de ser Deus para o ser humano e o mundo, ou seja, livre de todas as representações antropocêntricas, das metafísicas às morais? Não há nesta *morte de Deus* o desocultamento de um *nada-tudo ser*, nessa imanência e liberdade radical e primordial alheia a toda a determinação e autoreferência intelectual, nessa superabundância do vazio pleno de todos os possíveis? Não há nesta morte de Deus a experiência mística da coincidência com o fundo sem fundo de tudo, com a desnuda infinidade, sem predicados, atributos ou características, com a liberdade radical isenta das categorias e modalidades do divino, do humano e do cósmico, além-aquém de todas as orientações, caminhos, sentidos e finalidades, numa perdição que é encontro e salvação? Não será isto conforme ao ensinamento evangélico de só se salvarem os que se perderem<sup>82</sup>, ao ensinamento eckhartiano de abandonar todo o “modo” (*Weise*) de buscar Deus, pois assim se tomam os “modos” e se perde Deus, que neles fica “oculto”, apenas sendo experimentado por quem o busca “sem modos”, convertendo-se na “própria vida”, “sem porquê”<sup>83</sup>, ou ainda ao ensinamento de São João da Cruz de chegar à mesma experiência de Deus perdendo-se de todos os “caminhos” e “formas” criaturais de o procurar<sup>84</sup>? E não será isto enfim conforme à experiência búdica da vacuidade como o reconhecimento

---

<sup>82</sup> “Se alguém quer vir após mim, negue-se a si mesmo, tome a sua cruz e siga-me. Pois aquele que quiser salvar a sua vida, vai perdê-la, mas o que perder a sua vida por causa de mim, vai encontrá-la” – *Mateus*, 16, 24-25.

<sup>83</sup> Cf. ECKHART, Mestre, *Predigten*, 5B, *Werke I*, pp. 71 e 73.

<sup>84</sup> “[...] cuando una alma en el camino espiritual a llegado a tanto que se ha perdido a todos los caminos y vías naturales de proceder en el trato com Dios, que ya no le busca por consideraciones ni formas ni sentimientos ni otros modos algunos de criaturas ni sentido, [...]” – CRUZ, São João da. “Cantico Espiritual (B)”. Canção 29, 11. In: *Obras Completas*. Edição crítica, notas e apêndices de Lucinio Ruano de la Iglesia. Madrid: BAC, 2002, p. 858.

da impertinência de todas as representações, pelo qual a mente abandona as três esferas da conceptualidade – sujeito, objeto e ação – e a consciência desperta na experiência do fundo sem fundo, vazio e luminoso, que “jamais existiu como o quer que seja e todavia emerge como absolutamente tudo”<sup>85</sup>, no budismo *Vajrayāna*? Não é neste sentido a nietzschiana morte de Deus o equivalente da célebre exortação iconoclasta do mestre Lin-tsi do budismo Ch’an: “Tudo o que encontrardes, fora e (mesmo) dentro de vós mesmos, matai-o. Se encontrardes um Buda, matai o Buda!”<sup>86</sup>? Esta exortação equivale por sua vez ao eckhartiano “(...) rogamos a Deus ser livres de Deus” e implica um não menos radical e iconoclasta abandono de todas as mais veneráveis referências, precisamente por serem aquelas que mais tendem a prender o espírito no domínio das representações – palavras, conceitos e imagens - e a dificultar-lhe o reconhecimento da natureza não-dual do real e a experiência

---

<sup>85</sup> Cf. RABJAM (LONGCHENPA), Longchen. *The Precious Treasury of the Basic Space of Phenomena*. Traduzido sob a direção de Sua Eminência Chagdud Tulku Rinpoche por Richard Barron (Lama Chökyi Nyima), editado por membros da Comissão de Tradução Padma: Susanne Fairclough, Jeff Miller, Mary Racine e Robert Racine. Junction City: Padma Publishing, 2001, p. 3.

<sup>86</sup> LIN-TSI. *Instructions Collectives*. 20 b. In: *Entretiens de Lin-tsi*. Traduzidos do chinês e comentados por Paul Demiéville. Paris: Fayard, 2010, p. 117. Veja-se também a fecunda correspondência que o reputado mestre budista contemporâneo Thich Nhat Hanh estabelece entre este “matar o Buda” e o tema da “morte de Deus”: “Nirvana não pode ser descrito com conceitos e palavras como ser ou não-ser. Quando se fala de Deus, da morte de Deus, isso quer dizer que é necessário que a noção de Deus seja morta para que Deus toque a vida. A mesma coisa é verdadeira com o *nirvana*. Os teólogos eruditos que não se servem senão de noções, de conceitos e de palavras, e não da experiência direta, não são muito úteis. É necessário matar a noção de Buda para que o verdadeiro Buda possa revelar-se. O *nirvana* é para tocar, para viver e não para descrever. As noções, os conceitos deformam a realidade do que é último... O Buda é uma coisa, a noção de Buda é uma outra. Um mestre Zen disse isto: ‘Se encontrarem o Buda no vosso caminho, devem matá-lo...’” – HANH, Thich Nhat. “Respire, tu es vivant”. *Dharma*. Arvillard, n. ° 26, Mai-Septembre 1996, p. 19. Cf. BORGES, Paulo. “Se vires o Buda, mata-o!”. Ensaio sobre a essência do budismo”. In: *Descobrir Buda. Estudos e ensaios sobre a via do Despertar*. Lisboa: Âncora Editora, 2010, pp. 79-101.

da verdade última que é a da sua própria natureza de Buda? Tal como um Deus pensado como algo de transcendente e exterior dificulta em Eckhart a experiência da primordial natureza divina de si e de tudo, assim a visão de um Buda externo impede o reconhecimento de que desde sempre se é Buda, o que pode ser compreendido à luz dos ensinamentos budistas que consideram o mestre exterior como aquele que ensina, o seu ensinamento como o mestre interior, a prática desse ensinamento como o mestre secreto e o despertar da consciência, por esta via, como o mestre absoluto, a natureza última de si e de tudo, vazia no sentido de livre de todos os conceitos e representações. Daí a necessidade espiritual de *matar/transcender Deus* e *matar o Buda*.

O “louco” nietzschiano expressa o vislumbre de que a *morte de Deus* é a ação mais grandiosa da humanidade e da história, dividindo esta num antes e num depois que faz deste “uma história mais elevada do que, até aqui, nunca o foi qualquer história!”. Mas constata que tal grandeza é excessiva para a humanidade, de onde resulta a interrogação a nosso ver crucial: “Não será preciso que nós próprios nos tornemos deuses para, simplesmente, parecermos dignos dela?”<sup>87</sup>. O que significa isto? Há, a nosso ver, duas possibilidades de interpretação. A primeira, mais fácil e predominante, é a que se converteu no programa geral da modernidade e do humanismo ateu e antropocêntrico, mesmo sem consciência disso ou negando-o: substituir o lugar vazio do “Deus” cristão pela humanidade autodivinizada, que se autoinstitui como o novo centro do mundo, que doravante não ofereceria mais limites ao domínio do humano, tal como este se representa e celebra na civilização tecnocientífica de matriz europeia-ocidental, hoje globalizada. Reconhecendo a representação teológica do divino como projeção psicológica humana (Feuerbach), a consciência humana preencheria consigo mesma o vazio aberto pela morte de Deus. Já a segunda leitura - bem mais exigente, em termos teóricos e práticos, espirituais, intelectuais e éticos, e por isso mesmo minoritária - é a que entende a necessidade de se tornar *deus* para ser digno da morte de

---

<sup>87</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *A Gaia Ciência*, p. 144.

Deus como a exigência de uma plena e infinita transcensão do próprio humano, que se deve esvaziar radicalmente de todas as determinações, referências e apoios, a começar pelo autocentramento, para ser capaz de habitar o vazio, ou antes, ser o vazio aberto pelo Deus que nele deixou de colocar, o que poderia corresponder ao despertar ou à iluminação na perspectiva e linguagem budistas. A “grandeza” do deicídio<sup>88</sup> seria assim inseparável dessa suma “grandeza” humana que como vimos Nietzsche, no *Assim Falava Zaratustra*, proclama consistir em o humano “ser uma ponte e não uma meta”, residindo precisamente o que nele há de amável em ser “*transição e perdição*” e “uma corda estendida entre o animal e o Super-Homem – uma corda sobre um abismo”: “Amo os que só sabem viver com a condição de perecer, porque perecendo se superam”<sup>89</sup>. Esta grandeza seria a da superação do humanismo, quer na sua anterior versão teocêntrica, quer na sua moderna versão antropocêntrica, para esse coalescer com o vazio abissal na assunção da plenitude em ato de todo o possível que nos parece ser o programa intemporal da mística mais radical, porventura obscuramente vislumbrado por Nietzsche na figura equívoca do Supra-homem. É esta superação do humanismo e do próprio humano que Eudoro de Sousa lucidamente viu como o impensado imperativo do “Homem” que quisier ocupar o esvaziado lugar da divindade: “O Homem sofrerá pior destino se quisier ocupar o lugar que Deus deixou vazio: terá de morrer vezes sem conta, excedendo-se de cada vez que morre, porque Deus é Excessividade caótica, o Excesso que vem subindo do abismo sem fundo”<sup>90</sup>.

Seja como for, é porventura para ambas as interpretações e consequências da morte de Deus que o “louco” reconhece haver chegado “cedo demais”, pois o que ele vê já consumado ainda vem a caminho

---

<sup>88</sup> Cf. *Ibid.*

<sup>89</sup> Cf. *Id.*, *Assim Falava Zaratustra*, p. 15.

<sup>90</sup> Cf. SOUSA, Eudoro de. *Mitologia*. In: *Mitologia / História e Mito*. Apresentação de Constança Marcondes César. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002, p. 52.

para a consciência da maioria dos humanos, embora tenham sido eles os seus agentes<sup>91</sup>.

Na confluência da visão-experiência budista, eckhartiana e nietzschiana, perguntamo-nos se não se entreabre aqui a via de uma espiritualidade nova – ou o regresso de uma espiritualidade antiquíssima – que consiste precisamente na assunção do vazio desvelado pela morte de Deus, na sua proclamação nietzschiana, sem o pretender ocupar por uma substitutiva determinação da consciência, a do humano ou outra, mas antes desvelando que a natureza primordial da consciência coincide com esse silêncio sem nome do incriado abissal. Mas perguntamo-nos também se esta via não está desde sempre presente no mais fundo das múltiplas tradições espirituais, sempre que nestas se aprofundou a iconoclasta intuição de que a ideia de “Deus”/”Buda” é o supremo ídolo a abater, pois o abismo infinito que se designa como “Deus”/”Buda” é sem ideia e em última instância não é Deus/Buda para si mesmo, não havendo Deus/Buda em “Deus”/”Buda”, mas antes uma liberdade e um silêncio sem contornos.

A esta luz pode-se pensar que a primeira morte de Deus/Buda, agora num sentido negativo, é aquela pela qual Deus/Buda se constitui como uma determinação, entificação e objetivação da consciência representativa. Na verdade, na dupla perspectiva pela qual a questão pode ser considerada, *Deus/Buda é a morte de Deus/Buda*, no duplo sentido de “Deus”/”Buda” ser a conceptualização do inconceptualizável e de a experiência não-conceptual da liberdade infinita que se designa e encobre como “Deus”/”Buda” ser o fim desse conceito e a abertura da consciência/experiência à sua nudez primeira e última. A morte de todas as representações de Deus/Buda, metafísicas ou morais, mas sempre antropocêntricas, pois movidas pelo desejo ávido (*tanha* em pali, *trishna* em sânscrito, segundo o primeiro discurso do Buda) ou vontade de poder (*Wille zur Macht*, no sentido de *potestas* e não de *potentia*) inerente à

---

<sup>91</sup> Cf. NIETZSCHE, Friedrich, *A Gaia Ciência*, pp. 144-145.

insegurança do intelecto conceptual, pode ser assim vivida, consoante as distintas linguagens culturais e religiosas, como o *despertar/iluminação* ou o *apocalipse* (desvelamento)/*ressurreição* da natureza a-budológica e a-teológica de *Buda/Deus* como puro vazio abissal, mas por esse mesmo motivo igualmente superabundante, sem hierarquia, em todos os seres e manifestações disso a que Mestre Eckhart chamou a “Vida”, “sem porquê”<sup>92</sup>. E aqui se poderá reconhecer a dupla vertente de uma nova e antiquíssima espiritualidade contemplativa e meditativa, que prefira o silêncio à palavra e funde uma ética não antropocêntrica, que reconheça, respeite e proteja a presença da maravilha do sem nome em toda a comunidade cósmica.

Data de registro: 04/10/2015

Data de aceite: 01/09/2016

---

<sup>92</sup> Cf. ECKHART, Mestre, *Predigten*, 5B, In: *Werke I*, pp. 71 e 73.

## O prazer (*hedoné*) como fim (*télos*) da ação e como fonte de perturbação da mente segundo Epicuro

Rogério Lopes Santos\*

**Resumo:** O objetivo do presente artigo é analisar o modo como Epicuro concebeu o prazer somático (*hedoné*) a partir de dois pontos fundamentais: enquanto fim (*télos*) da ação e enquanto fonte de perturbação. Compreender a articulação do prazer somático dentro da Filosofia de Epicuro, com base nos dois pontos acima mencionados, contribui para o esclarecimento de outras questões primordiais da Ética epicurista, por exemplo, a conquista da felicidade sob os termos da *ataraxia*, ou seja, sob os termos de um estado de ausência de perturbações físicas e mentais.

**Palavras-chave:** Epicuro. Prazer. Felicidade. *Ataraxia*, *Télos*.

### The pleasure (*hedoné*) as end (*télos*) of the action and as a source of disturbance in mind for Epicurus

**Abstract:** The objective of this paper is to analyze how Epicurus conceived the somatic pleasure (*hedoné*) from two fundamental points: as end (*télos*) of action and as source of disturbance. Understand the articulation of somatic pleasure in the Epicurean Philosophy, based on the two points above, contributes to clarify other fundamental questions of Epicurean Ethics, for example, the conquest of happiness as *ataraxia*, i.e. a state of absence physical and mental disorders.

**Keywords:** Epicurus. Pleasure. Happiness. *Ataraxia*. *Télos*.

---

\* Mestre (2013-2015) pela Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM). Doutorando em Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), orientado pelo Prof. Dr. Miguel Spinelli e financiado pela CAPES. *E-mail:* rogeriolopes06@hotmail.com

## **El placer (*hedoné*) como el fin (*télos*) de la acción y como una fuente de perturbación mental de acuerdo con Epicuro**

**Resumen:** El propósito de este artículo es analizar como Epicuro concibió el placer somático (*hedoné*) a partir de dos puntos fundamentales: como fin (*télos*) de la acción y como una fuente de perturbación. La comprensión de la articulación del placer somático en la Filosofía epicúrea, basado en los dos puntos anteriores, contribuye al esclarecimiento de otros temas clave de la Ética epicúrea, por ejemplo, la conquista de la felicidad en los términos de la ataraxia, es decir, en los términos de un estado de ausencia de perturbación físicos y mentales.

**Palabras clave:** Epicuro. Placer. Felicidad. *Ataraxia*. *Télos*.

### **Introdução**

A Ética epicurista desenvolve-se à luz de uma mentalidade essencialmente hedonista, cujo maior representante até então era Aristipo de Cirene (435 a.C. – 356 a.C.), o discípulo de Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.) e fundador da chamada escola cirenaica. Embora o fundamento ético de ambas as Filosofias fosse o mesmo (o prazer sob os termos da *hedoné*), a relação de Epicuro com o hedonismo cirenaico não se deu de forma semelhante ao do discípulo e mestre. Isso porque, Epicuro não tomou para si os pressupostos filosóficos de Aristipo sem antes ajustá-los ao seu modo e para seus fins. Esse é o caso do conceito de *ataraxia*, tomado por Epicuro como *fin (télos)* da ação humana. Na medida em que afirmou como possível um tipo de prazer aos moldes da *ataraxia*, ou seja, um estado prazeroso enquanto ausência de sofrimentos físicos e mentais, Epicuro seguiu na contramão do hedonismo cirenaico, para o qual não cabia a proposta de que a ausência de dor corresponderia ao prazer.

Na mentalidade cirenaica, prazer e dor foram concebidos apenas enquanto *movimentos* (suave e brusco, respectivamente), pois estavam estritamente relacionados às sensações. Esse é o motivo pelo qual Diógenes Laércio afirmou que, para os cirenaicos (em oposição aos epicureus),

a ausência de dor assemelhava-se à condição da pessoa adormecida (Por ‘D.L.’ nos referimos ao doxógrafo Diógenes Laércio (aprox. III d.C.) e, conseqüentemente, à sua única obra, *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Há uma segunda forma abreviativa para se referir a este doxógrafo e sua obra, qual seja, ‘Diog. Laert.’. Essa segunda forma encontra-se, por exemplo, na *Lista de abreviações do dicionário clássico Oxford* (2012). Optamos por não seguir tal lista em razão da abreviação ‘D.L.’ ser mais comum (e igualmente correta) entre os trabalhos acadêmicos publicados no Brasil. O leitor pode conferir o tipo de abreviação usada aqui também por meio do seguinte endereço eletrônico: [www.stoa.org/abbreviations.html](http://www.stoa.org/abbreviations.html). Fundado por Allen Ross Scaife, o site *Stoa Consortium for Electronic Publication in the Humanities* constitui-se em uma referência mundial no que diz respeito à pesquisa em Filosofia e outros temas que abordam a Cultura Clássica), do que, aliás, também resultou em uma assimilação desse estado a uma condição “intermediária” (*aponía*) (D.L. II. 90). Nesse sentido, o ‘ajuste’ feito por Epicuro está no assumir esse ‘estado intermediário’, não apenas como prazeroso, mas como a expressão máxima de uma sensação prazerosa. Epicuro fez isso porque esse estado se remete justamente a uma condição de ausência das turbações inerentes tanto ao prazer quanto à dor. Daí a relação entre o estado de *aponía* (da Filosofia cirenaica) e o da *ataraxia* (da Filosofia epicurea): ambos os estados se referem a um meio termo entre prazer e dor. A diferença está no fato de que, ao contrário de Aristipo, Epicuro não tomou o prazer (enquanto *hedoné*) como *fim* da ação humana, mas sim o prazer enquanto *ataraxia*: o prazer proveniente de uma vida serena, condizente com a ausência de turbações<sup>1</sup>.

Ao propor como *fim* da ação humana a fruição do prazer aos moldes do estado de *ataraxia*, teoricamente Epicuro também se desvincularia de uma das principais críticas (perversas) feitas ao

---

<sup>1</sup> O prazer (*hedoné*) surge no Epicurismo apenas enquanto elemento impulsionador da ação, e não, tal como entre os cirenaicos, como o próprio *fim* da ação.

hedonismo cirenaico, qual seja, a de que em uma Ética hedonista cabem todos os excessos, visto que o *fim* da ação proposta é todo e qualquer prazer que resulta das sensações. Contudo, não foi isso o que aconteceu. Mesmo defendendo uma proposta hedonista fundamentalmente diversa de Aristipo, Epicuro ainda assim era associado pelos seus adversários ao filósofo de Cirene, sobretudo quando o intuito era desqualificá-lo – para o que se valiam até mesmo da perversão do raciocínio hedonista, quer cirenaico, quer epicureu<sup>2</sup>. De todo modo, esse ‘ajuste’ feito por Epicuro em relação ao hedonismo cirenaico se fez sentir, em termos de ‘genialidade’, tanto na forma de uma ‘autonomia intelectual’, quanto em ‘atualidade’. Em ‘autonomia intelectual’, pois essa ausência de dor como expressão de prazer fazia com que Epicuro se desvinculasse, ao menos em parte, do hedonismo cirenaico. Em ‘atualidade’, porque o raciocínio segundo o qual na ausência de dor há prazer carrega consigo a pretensão de se tornar uma resposta prática a determinados problemas presentes entre os gregos contemporâneos a Epicuro.

Epicuro funda sua ‘comunidade’ em Atenas por volta de 306 a.C., ou seja, em um período no qual a Grécia já se encontrava sob o jugo do Império Macedônico – representado pelo então rei Antígono Monofthalmo (382 a.C. – 301 a.C.)<sup>3</sup>. Essa dominação macedônica resultou na perda da autonomia política entre os gregos, bem como (mais especificamente) na perda do *status* de centro comercial do qual gozava Atenas – agora assumido por Alexandria. Assim, perdido o ideal cívico devido ao jugo macedônico, à falta de dinheiro e, conseqüentemente, de alimento (visto o

---

<sup>2</sup> Sobre esse ponto, ressaltamos aqui como exemplo o relato de Diógenes Laércio segundo o qual o filósofo estoico Epiteto (55 d.C. – 135 d.C.) teria acusado Epicuro de “pregador de obscenidades” (D.L. X. 6). De forma semelhante fez Lactâncio (aprox. 240 d.C. – 320 d.C.), ao acusar Epicuro de defender os mais baixos (ou torpes) prazeres (Lactant. *Div. Inst.* III. 35).

<sup>3</sup> O fim da dominação macedônica se dá juntamente com o fim da dinastia antigônida. Isso ocorre por volta de 168 a.C., na Batalha de Pidna.

enfraquecimento do comércio), a dificuldade para sobreviver se amplia e o terreno torna-se fértil para o surgimento de um modo de viver e pensar nos moldes da Filosofia epicurista:

Quando o ideal cívico criado pela cidade-Estado se desmoronou, os habitantes mais ponderados dos Estados helenísticos procuraram febrilmente um significado da vida, um ideal e regras de conduta. Poucos podiam encontrar consolo na religião; mas a educação puramente racionalista dada pela filosofia no passado produzira seus efeitos e a maioria procurou uma resposta às suas dúvidas não em Deus, mas na razão. E as respostas vieram dos cínicos, estóicos e epicuristas (ROSTOVITZ, 1983, p. 301).

Dada as condições políticas e econômicas vividas pelos gregos, Epicuro buscou na vida simples os meios pelos quais a conquista da *ataraxia* fosse possível a todos. É nesse sentido que a ausência de dor surge como condição para uma vida feliz, visto que diz respeito a um estado para o qual o pouco já é o suficiente. Em outros termos: diz respeito a um estado que visa apenas o que é necessário à natureza humana. Daí o ensinamento contido em sua *Carta a Meneceu*: “Os alimentos mais simples proporcionam o mesmo prazer que as iguarias mais requintadas, desde que se remova a dor provocada pela falta” (EPICURO. *Ep. Men.* 131).

Extirpar essa “dor provocada pela falta” era de suma importância para uma Filosofia que se pretendia caminho para uma vida feliz, principalmente pelo momento crítico da política e da economia grega. Em vista desse pressuposto, eis o objetivo do presente trabalho: evidenciar o modo como Epicuro articulou sua Filosofia rumo à conquista da *ataraxia* a partir de uma Ética hedonista. Isso exige um esclarecimento acerca do prazer enquanto *hedoné* sob dois aspectos: o primeiro diz respeito à afirmação feita pelo próprio Epicuro de que esse tipo de prazer seria o *início (arché)* e o *fim (télos)* da ação (EPICURO. *Ep. Men.* 129) – um equívoco nesse passo acaba por inserir Epicuro em uma mentalidade

hedonista a qual ele não pertence<sup>4</sup>; o segundo aspecto refere-se ao prazer como fonte de perturbação ‘mental’, ou psíquico, uma vez que se trata de uma perturbação da condição anímica (da *psyché*) humana. Com base nesses dois pontos, buscaremos evidenciar a articulação do prazer somático (*hedoné*) na Filosofia de Epicuro e, dessa forma, esclarecer a conquista da felicidade sob os termos da *ataraxia*.

## 1. O prazer somático como *fim* (*télos*) da ação

O *télos* da ação proposto na Ética epicurea é um dos pontos que a torna distinta da Filosofia cirenaica, pois ao contrário de Aristipo, Epicuro não assumiu o prazer sob os termos da *hedoné* como o *fim* da ação, mas sim o prazer proveniente do estado de *ataraxia*. Contudo, em uma passagem da *Carta a Meneceu*, Epicuro afirma que o prazer enquanto *hedoné* também se constitui em *fim* da ação. A passagem em questão é a seguinte:

o prazer [*ἡδονή*] é o início [*ἀρχή*] e o fim [*τέλος*] de uma vida feliz. Com efeito, nós o identificamos com o bem primeiro e inerente ao ser humano, em razão dele praticamos toda escolha e toda recusa, e a ele chegamos escolhendo todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor (EPICURO. *Ep. Men.* 129).

Longe de revelar qualquer contradição no ‘sistema’ ético epicurista, a passagem acima citada refere-se à *hedoné* como *início* e *fim* da ação no intuito de apontá-la como a base a partir da qual toda ação humana estaria pautada. Quer dizer: trata-se de afirmar a *hedoné* como *fim* para o qual toda ação converge dada a condição da própria natureza humana. A *ataraxia* é um *fim* filosoficamente forjado. Já a *hedoné*, na medida em que é identificada como “o bem primeiro e inerente ao ser humano” (EPICURO. *Ep. Men.* 129), apresenta-se como o *fim* para o qual toda ação está *naturalmente* dirigida.

---

<sup>4</sup> A referência aqui é ao hedonismo cirenaico.

Do pressuposto segundo o qual toda escolha humana é naturalmente em prol daquilo que gera prazer, não se segue qualquer tentativa no sentido de determinar como aceitável a fruição desmedida dos prazeres. Isso é proposto, quer pelo hedonismo epicureu, quer pelo hedonismo cirenaico, visto ambos não desconsiderarem que o gozo dos prazeres em excesso é acompanhado de perturbações (dores). Um bom exemplo aqui é o processo da alimentação: ingerir a quantidade necessária para saciar a fome promove uma sensação prazerosa, já que a carência de alimento é suplantada. Buscar aumentar essa sensação ingerindo mais alimento é, no entanto, um equívoco, pois nos encontraríamos em uma condição de perturbação devido ao excesso. Assim, embora a comida promova uma sensação prazerosa, isso não significa que comer exageradamente seja admissível. Há um limite a ser considerado e que é demarcado pela supressão da carência<sup>5</sup>.

A fim de evitar os excessos na fruição dos prazeres, Epicuro propôs a necessidade do saber “avaliar todos os prazeres e sofrimentos de acordo com o critério dos benefícios e dos danos” (EPICURO. *Ep. Men.* 130). Isso significa agir conforme uma espécie de ‘cálculo prudencial’ a partir do qual, quer as sensações prazerosas, quer as sensações dolorosas, são acolhidas ou rejeitadas conforme o benefício ou o malefício que delas se pode retirar. É importante ter claro que, no raciocínio epicureu, mesmo as sensações que promovem a dor são passíveis de serem acolhidas, desde que algum prazer possa ser extraído delas (EPICURO. *Ep. Men.* 129-130). Esse é o caso, por exemplo, do enfermo que se submete a determinados tratamentos médicos no intuito de restabelecer a sua saúde e, dessa forma, gozar do prazer que uma vida sã é capaz de proporcionar. O prazer como *início* e *fim* da ação é pensado justamente sob esses termos, a saber, como condição para a

---

<sup>5</sup> A supressão da carência surge como o limite pela busca do prazer devido ao fato de sua transgressão já culminar em excesso e, conseqüentemente, em dor (perturbação).

conquista de uma vida ausente de perturbações, na medida em que diz respeito a uma busca equilibrada por aquilo que está em conformidade com a natureza humana.

A investigação acerca do modo como o prazer (enquanto *hedoné*) aparece na Filosofia de Epicuro nos auxilia no sentido de evidenciar sua relação com o estado de *ataraxia* – esse sim, *télos* da ação filosoficamente assumido. Essa relação pode ser expressa da seguinte forma: alcançar a *ataraxia* exige o reconhecimento dos limites do prazer (*hedoné*), visto que atingir o estado físico e mental de imperturbabilidade – no que diz respeito ao gozo dos prazeres somáticos – exige o reconhecimento de até que ponto uma determinada ação (comer, beber, etc.) promove prazer. O intuito é não cair em excessos. Nesse sentido, a relação entre a *ataraxia* e a *hedoné* se apresenta sob os seguintes termos: a *hedoné* diz respeito ao prazer cuja sensação é *medida* para as boas escolhas, ao passo que o prazer extraído da condição de *ataraxia* é a finalidade de tais boas escolhas.

Essa *medida* a qual se faz referência é sempre individual, dado que somos (enquanto seres humanos) diferentes uns dos outros, de modo que não há como estabelecer um ‘manual’ capaz de garantir a felicidade para todos segundo um mesmo ‘modelo’. Esse é o motivo pelo qual Epicuro propõe como prazer a satisfação das carências. É sutil o raciocínio: Epicuro não está dizendo que para alcançarmos a felicidade é necessária a ingestão de uma quantia ‘x’ de alimento, mas sim que devemos comer tão somente a quantia necessária (e que é particular) para a satisfação da fome; o necessário para a supressão de uma carência que sempre se requer admitida como singular, individual. Tudo o que estiver para além disso é excesso e, portanto, condição de perturbação e distante do almejado estado de *ataraxia*. Note-se que não há uma negação dos prazeres físicos, mas apenas um ‘cuidado’, visto que é tênue a linha entre a satisfação (condição para a *ataraxia*) e o excesso.

Há uma *Máxima* de Epicuro que se refere exatamente a isso que buscamos esclarecer aqui:

A carne considera ilimitados os limites do prazer [ἡδονή] e seria necessário um tempo infinito para satisfazê-la. Mas a inteligência [διάνοια] que se tornou capaz de compreender qual é o fim [τέλος] e o limite da carne [...] nos proporciona uma vida perfeita e não sentimos mais necessidade de uma duração infinita [...] (EPICURO. *Sent.* XX).

Quer dizer, devido à natureza do corpo humano ser de tal forma que nele há um constante estado de carência (o que justifica sua inclinação aos prazeres), Epicuro ‘viu’ na *reflexão* (*diánoia*) o princípio por meio do qual seria possível reconhecer os limites em relação à fruição desses prazeres. Reconhecer esses limites significa reconhecer também a necessidade de se extirpar os desejos pela fruição do maior número de sensações prazerosas possíveis. Disso resulta um esforço no sentido de evidenciar que a Ética hedonista de Epicuro assume o prazer não apenas como passível de se constituir em fator de perturbação física, mas também mental. Isso porque, da crença de que a felicidade se encontra na fruição do maior número de sensações prazerosas resulta o medo da morte, uma vez que a morte é a marca determinante do término de toda e qualquer possibilidade de gozo.

## **2. O prazer somático como fonte de perturbação mental**

O epicurista romano Tito Lucrécio Caro (97 a.C. – 54 a.C.) apresenta de forma muito curiosa a questão do prazer somático como fonte de perturbação mental. Em sua obra (*De Rerum Natura*), Lucrécio propõe um cenário no qual, se a Natureza (*phýsis*) fosse capaz de pronunciar palavras, ela interrogaria os homens que veem na morte um mal (devido ela ser o fim da possibilidade do gozo) da seguinte forma:

Por que choras e te lamentas sobre a morte? Efetivamente, se a vida anterior te foi agradável e se todos os prazeres não foram como acumulados num vaso furado e não correram e se perderam inutilmente, por que razão não há de, tolo, retirar-te da vida como um conviva farto e aceitar com equanimidade um repouso seguro?

Mas se tudo aquilo de que gozaste se perdeu em vão e a vida te pesa, por que buscas aumenta-las mais, para que tudo de novo tenha um mau fim e desapareça sem proveito? (LUCRÉCIO. *Fragmenta Nat.* 3. 935-945).

Ideia semelhante se encontra em uma das *Máximas* do próprio Epicuro: “O prazer na carne não aumenta uma vez suprimido o sofrimento proveniente da carência; ele pode somente diversificar-se” (EPICURO. *Sent.* XVIII). Em ambas as passagens citadas (a de Lucrécio e a de Epicuro), o objetivo é demonstrar que o critério determinante para a felicidade não é a quantidade de prazer gozado, motivo pelo qual ele não deve se tornar fonte de perturbação – nesse caso, uma perturbação mental. Epicuro, em especial, intensifica essa ideia ao afirmar que o prazer não sofre gradações, apenas diversificações.

Parece evidente o fato de que quanto maior o tempo de vida, maior também será a quantia de sensações prazerosas diversificadas possíveis de se gozar. Entretanto, a intenção nesse passo da *Ética epicurea* é demonstrar que, para além do fator ‘tempo’, o crucial para se alcançar uma vida feliz é o exercício racional (filosófico) sobre o prazer. Dispor de um longo tempo de vida não é, necessariamente, o critério que possibilita a alguém ter uma vida feliz. É nesse sentido que, para o Epicurismo, tornar claro esse princípio filosófico garantiria a possibilidade de se extirpar mais um dos fatores de perturbação mental que impedia os homens de alcançar a *ataraxia*.

Tanto a condição do jovem quanto a do idoso é um bom exemplo quando a discussão gira em torno da quantidade de tempo como critério necessário para qualificar uma vida como feliz. Ser jovem e, portanto, dispor de um longo tempo de vida pela frente, não implica em uma vida aos moldes da *ataraxia*. Nesse caso, não há a certeza da conquista dessa condição física e mental, mas apenas uma possibilidade aparentemente maior quando comparado a alguém de idade avançada e que, por não ter desfrutado de sua vida (no sentido de ter gozado do tempo passado

com sabedoria; com o reconhecimento dos momentos prazerosos, felizes), deixa de viver seu presente na medida em que o consome com lamentações, buscando, no passado, a fonte de sua ‘felicidade’. Sobre esse ponto, Lucrécio afirma:

Envelheces depois de ter gozado de todos os bens da vida. Mas, como sempre desejas o que está longe e desprezas o presente, passou-te a vida incompleta e sem gosto, e chegou-te a morte à cabeceira, sem tu a esperares, antes de poderes retirar-te saciado, cheio das coisas (LUCRÉCIO. *Fragmenta Nat.* 3. 955-960)<sup>6</sup>.

A questão acerca da ignorância daquilo que pode promover a felicidade também estava presente, de forma similar, já nos pressupostos filosóficos de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.). Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles faz uma interessante observação sobre a felicidade (*eudaimonia*) ao afirmar que as pessoas – em sua maioria – estão de acordo com a ideia de que a felicidade é o fim de todas as ações, e que ela é algo em si mesmo boa. Contudo, quando se trata de definir o que é a felicidade essas mesmas pessoas divergem em suas opiniões, surgindo, então, as mais diversas definições:

A maioria pensa que se trata de algo simples e óbvio, como o prazer, a riqueza ou as honrarias; mas até as pessoas componentes da maioria divergem entre si, e muitas vezes a mesma pessoa identifica o bem com coisas diferentes, dependendo das circunstâncias – com a saúde, quando ela está doente, e com a riqueza quando empobrece (ARISTÓTELES. *Eth. Nic.* I. 1095a).

Ignorar aquilo que é capaz de promover a felicidade culminaria, tanto para Epicuro quanto para Aristóteles, na incapacidade do gerenciamento da vida com sabedoria e, conseqüentemente, deixaria esse ignorante à mercê de qualquer um que, aparentando deter gran-

---

<sup>6</sup> Algo semelhante encontra-se nas *Sentenças Vaticanas*: (EPICURO. *Sent. Vat.* 17).

de conhecimento, lhe dissesse o que fazer e como fazer. Ainda nas palavras de Aristóteles: “côncias, porém, de sua ignorância, elas admiram aqueles que propõem [como definição de felicidade] alguma coisa grandiosa e acima de sua compreensão” (ARISTÓTELES. *Eth. Nic.* I. 1095a). O raciocínio empregado por esses dois filósofos se faz ecoar ainda nos dias atuais sob dois aspectos: (a) a busca na religião (seja na figura dos sacerdotes, do próprio Deus ou em qualquer um que não seja a própria pessoa) a fonte para a solução de todos os problemas (físicos e mentais)<sup>7</sup>; (b) sob os signos do dito popular: “A grama do vizinho é sempre mais verde”, na medida em que, de certa forma, exprime essa ideia de insatisfação permanente das pessoas sobre suas condições, levando-as a atribuir um valor (nesse caso, a felicidade; o bem-estar) à coisas que elas geralmente não possuem, o que resulta na impossibilidade de se reconhecer aquilo que seria capaz de proporcionar a felicidade.

Para finalizar, elencamos aqui uma das considerações feitas por James Warren (2009) acerca do tempo de vida como critério para a conquista da felicidade. Segundo esse comentador, o ponto de vista

---

<sup>7</sup> É preciso deixar claro que Epicuro não tinha uma ‘postura destrutiva’ em relação à religião. Quer dizer: ele não aspirava pela extinção da religião, mas sim pela extinção do uso perverso da prática religiosa. Nesse sentido, podemos apontar aqui para dois aspectos sob os quais o presente filósofo construiu suas críticas: (a) os sacrifícios com vistas à conquista de favores divinos e, conseqüentemente, benefícios nos negócios; (b) o uso perverso que a *pólis* fazia da religião ao tomá-la como instrumento de controle político a partir do medo que os castigos divinos inspiravam no povo. Na *Carta a Meneceu*, Epicuro não deixa dúvidas quanto à sua postura em relação ao divino. Eis alguns trechos: “Os deuses de fato existem e é evidente o conhecimento que temos deles; já a imagem que deles faz a maioria das pessoas, essa não existe [...] Ímpio não é quem rejeita os deuses em que a maioria crê, mas sim quem atribui aos deuses os falsos juízos dessa maioria” (EPICURO. *Ep. Men.* 123). São inúmeros os trabalhos que discutem essa questão. A título de bibliografia elencamos aqui as seguintes obras: *Epicure et ses Dieux* (André-Jean Festugière, 1997); *Epicuro* (GARCÍA GUAL, 2002); *Os Caminhos de Epicuro* (SPINELLI, 2009).

“anti-epicurista” mais famoso defende que a morte seria um mal, pois impede aquele que morreu de experimentar os bens da vida que seria capaz de desfrutar caso tivesse morrido em um momento posterior (WARREN, 2009, p. 245). Esse argumento “anti-epicurista” desconsidera, portanto, a ideia segundo a qual tudo o que precisamos para nos tornarmos felizes independe do tempo de vida disponível. Dizendo de outro modo: esse argumento desconsidera o fato de que, para aquele que desfruta do tempo de vida que lhe é possível aos moldes da Filosofia de Epicuro, os supostos bens dos quais é privado com a morte lhe são indiferentes. Na verdade, como bem pontua Warren, é até difícil pensar o morto privado de algum bem se isso significa que ele está os “perdendo”. Depois da morte, parece estranho conceber uma “perda”, quando não há mais sujeito que possa ganhar ou perder (WARREN, 2009, p. 245-246). Seja como for, esse tipo de argumento não parece comprometer os pressupostos de Epicuro.

### 3. Considerações finais

A concepção epicurista de vida feliz e o caminho proposto para a sua conquista dirige-se a todos os que dessa concepção e desse caminho querem se servir, independente do sexo ou da condição social. Trata-se, portanto, de uma Filosofia inclusiva cujo interesse primordial é restaurar a felicidade (o bom ânimo) de todos, e isso em um ambiente de profundas dificuldades, sobretudo de ordem econômica e política. Daí o porquê a proposta filosófica de Epicuro seguir na direção de retirar da vida simples, de um viver segundo costumes simples (na comida, na bebida, na vestimenta, etc.), os meios para a conquista da vida feliz. Isso foi possível na medida em que Epicuro propôs como *télos* da ação o prazer sob os termos da ausência de dor (*ataraxia*), e não o prazer sob os termos da *hedoné*. Ao proceder dessa forma, ele retirou a causa da felicidade das ‘coisas’ e a fez repousar sobre o próprio humano. Dito de outro modo: Epicuro propôs que a

causa da felicidade não depende do possuir bens, mas sim do modo a partir do qual é possível desfrutar desses bens.

Há duas *Máximas*, em especial, que sintetizam bem a proposta epicurea da felicidade como algo a ser buscado dentro e não fora do homem, ou seja, nas coisas que se constituem como objetos de seus desejos (*epithymía*). As *Máximas* em questão são: (a) “O sábio, acostumado ao necessário, está mais disposto a oferecer do que a receber; tal é o tesouro que ele encontrou: depender de si mesmo” (EPICURO. *Sent. Vat.* 44); (b) “É preciso que a aprovação dos outros ocorra espontaneamente; mas cabe a nós cuidar de nossa cura” (EPICURO. *Sent. Vat.* 64). Assim, o esforço da Filosofia epicurea surge no sentido de exigir, daquele que almeja a felicidade, um reconhecimento de seus limites e possibilidades enquanto humano, visto que somente a partir desse reconhecimento é que a busca em si mesmo dos mecanismos necessários para a conquista da felicidade torna-se possível. Entre esses ‘mecanismos’ figuram o controle pelos desejos tidos por Epicuro como “inúteis” (*kenós*) (EPICURO. *Ep. Men.* 127), pois se referem ao gozo dos prazeres em excesso.

No que diz respeito aos desejos pela fruição dos prazeres, Epicuro os divide entre naturais e inúteis. O intuito é justamente chamar a atenção para o tipo de desejo a que se deve acolher caso o *fim* da ação seja a conquista da felicidade sob os termos da *ataraxia* epicurea. Para Epicuro, aquele que reconhece seus limites enquanto humano e age a fim de alcançar a felicidade assume para si apenas os desejos pelos prazeres condizentes com a sua natureza. Nesse sentido, aquele que age dessa forma opta apenas pelos prazeres naturais, de modo que come e bebe (por exemplo) apenas o suficiente para a manutenção da sua vida, reconhecendo, nesse modo de agir, a máxima expressão de prazer a que se poderia almejar. Atender aos desejos que extrapolam o suficiente para uma vida sã é agir com vistas a um estado desarmônico e, conseqüentemente, longe do estado proposto como *fim* da ação (a *ataraxia*).

## Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1992.

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

EPICURO. *Lettres, maximes, sentences*. Traduction, introduction et commentaires par Jean-Francois BALAUDÉ. Paris: Librairie générale française, 1994.

\_\_\_\_\_. *Carta a Meneceu*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo Dell Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. *Máximas principais*. Introdução, tradução e notas de João Quartim de Moraes. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2006 (Coleção Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, nº. 13).

\_\_\_\_\_. *Sentenças vaticanas*. Texto, tradução e comentários João Quartim de Moraes. São Paulo: Loyola, 2014 (Coleção Clássicos da Filosofia).

FESTUGIÈRE, André-Jean. *Epicure et ses Dieux*. Paris: PUF, 1997.

GUAL, Carlos García. *Epicuro*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

LACTÂNCIO. *Instituições divinas. Libros I-III*. Tradução de Sánchez Salor. Madrid: Gredos, 1990.

ROSTOVTZEFF, Michael. *História da Grécia*. Tradução de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

SPINELLI, Miguel. *Os caminhos de Epicuro*. São Paulo: Loyola, 2009.

O prazer (Hedoné) como fim (Télos) da ação e como fonte de perturbação da mente segundo Epicuro

TITO LUCRÉCIO CARO. *Da natureza*. Tradução de Agostinho da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

WARREN, James. *The Cambridge companion to epicureanism*. New York: Cambridge University Press, 2009.

Data de registro: 03/09/2015

Data de aceite: 18/05/2016

## ***Rapport au savoir na perspectiva psicanalitica***

*Francisco Verardi Bocca\**  
*Odisséa Boaventura de Oliveira\*\**

**Resumo:** Apresentamos a noção francesa de *rapport au savoir* (relação com o saber) na vertente desenvolvida por Jacky Beillerot, fundamentada na Psicanálise de Freud que tem no “desejo pelo saber” seu conceito fundamental, construído no âmbito da sexualidade infantil, das expectativas familiar e escolar. Trata-se de uma perspectiva que permite refletir sobre o papel da escola e da família quando separam a possibilidade de aprender como manifestação de uma epistemofilia (saber de si) da possibilidade de aprender como instrumento de sucesso social (saberes exteriores). Beillerot defende o processo criador que integre todos os saberes, que parte de uma condição ou interesse particular, único e irreproduzível, mas que em seguida demanda uma condição social, o outro como agente viabilizador da realização do desejo de saber, o que institui o educar como um ato de companheirismo (permitir o saber) mais do que de acompanhamento (dever fazer), ensejando uma relação com o saber como relação entre sujeitos desejantes.

**Palavras-chave:** Educação. Psicanálise. Desejo. Saber. Desejo de saber.

### ***Rapport au savoir in the psychoanalytic perspective***

**Abstract:** This article aims to present the French notion of *rapport au savoir* (relationship to knowledge) which was developed by Jacky Beillerot, based on the freudian theory of psychoanalysis that has the “desire for knowledge” as its fundamental concept, built within the infantile sexuality and within the family and school expectations. It is a perspective that allows reflection upon the role of school and family when separating the possibility of learning as a manifestation

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). *E-mail:* francisco.bocca@pucpr.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* odissea@terra.com.br

of epistemophilia (knowledge of oneself) from the possibility of learning as a tool for social success (external knowledge). Beillerot advocates a creative process that integrates all kinds of knowledge, that parts from a particular condition or interest, unique and unrepeatably, but then demands a social condition, the other as enabler agent of achieving the desire for knowledge, which establishes educating as an act of fellowship (allowing knowledge) rather than monitoring (must do), occasioning a relationship with knowledge as a relation between desiring subjects.

**Keywords:** Education. Psychoanalysis. Desire. Knowledge. Desire for knowledge.

### ***Rapport au savoir en la perspectiva psicoanalítica***

**Resumen:** Presentamos la noción francesa de *rapport au savoir* (relación con el saber) en la vertiente desarrollada por Jacky Beillerot, basada en el psicoanálisis de Freud que tiene el “deseo de conocimiento” su concepto fundamental, elaborado en el ámbito de la sexualidad infantil, las expectativas de la familia y la escuela. Es una perspectiva que permite reflexionar sobre el papel de la escuela y la familia cuando distinguen el aprendizaje como manifestación de una epistemofilia (saber de sí) del aprendizaje como instrumento social (saberes externos). Beillerot propone un proceso creador que integra los conocimientos, los relacionados a una condición o interés especial, único e irreproducible, y los que exigen una condición social, el otro como agente de realización del deseo de saber. Así, establece el educar como acto de acompañamiento (permitir saber) en lugar de monitoreo (deber hacer), permitiendo una relación con el conocimiento como una relación entre los sujetos deseantes.

**Palabras clave:** Educación. Psicoanálisis. Deseo. Saber. Deseo de saber.

### **Introdução**

Na França, a noção de *rapport au savoir* (relação com o saber<sup>1</sup>) vem há tempos recebendo destaque nas pesquisas em educação, em formação de professores além dos debates sociais e acadêmicos sobre a instituição

---

<sup>1</sup> Optamos pela tradução *Relação com o saber*, ainda que a forma literal seja *Relação ao saber*, em função de sua popularização no Brasil. Além disso, a preposição *com* expressa mais adequadamente o imbricamento do sujeito com o saber, como pretendido pela noção.

escolar (ROCHEX, 2004). Trata-se de uma noção que conforme define Beillerot, explicita o “Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social” (2000, p. 51)<sup>2</sup>.

No ambiente acadêmico francês, essa noção vem sendo construída desde os anos 1970 a partir das investigações de três grupos distintos que lhes deram constituição a partir de diferentes domínios como o da antropologia, da sociologia e da psicanálise. Respectivamente, o primeiro tem como representante maior Yves Chevallard, membro fundador, em 1985, do IREM (Institute de Recherche sur l’Enseignement des Mathématiques) sediado na Université de Aix-Marseille. O segundo, Bernard Charlot, fundador em 1987, do ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales), na Université Paris VIII. O último, pelo grupo de Jacky Beillerot fundador, em 1989, do CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation), na Université Paris X.

Na abordagem antropológica, a relação com o saber é concebido como se dando entre instituições e pessoas que recebem posições de destaque, uma vez que as primeiras impõem às últimas um conjunto de modos de pensar e de agir, produtor de um assujeitamento que as funda enquanto sujeitos. É verdade que a adesão de todo sujeito à qualquer instituição (escolar, por exemplo) pode ocorrer de maneira voluntária, sem que isso evite a possibilidade de ocorrência de conflitos pessoais, detectáveis nas próprias tensões que frequentemente criam obstáculos à sua constituição e manutenção.

Já a abordagem sociológica, caracteriza a relação com o saber a partir de um sentido estabelecido por relações identitárias, sociais e epistêmicas, segundo a dialética do encontro de um sujeito e de um saber. O sentido do saber, para Charlot (2000, p. 56) “é produzido por

---

<sup>2</sup> Tradução dos autores: Processo pelo qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares que lhe permite pensar, transformar e sentir o mundo natural e social.

estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”. Está relacionado com a significação, com algo que pode ser comunicável, compreendido e permutável. Pode se dar por uma palavra, um enunciado, um acontecimento, uma situação dada em relação com o outro no interior de um sistema. Vale destacar que só há engajamento intelectual do aluno se uma atividade produzir sentido para ele e se, além disso, acarretar uma fruição de prazer. De modo que o sentido que um sujeito produz não reside no objeto ou tema pesquisado, nem nos saberes instituídos, mas na relação satisfatória que mantém com o seu saber e o dos outros.

Por fim, o terceiro grupo, a partir da abordagem psicanalítica reconhece o desejo como estrutura fundamental do sujeito e o considera ainda como o ponto a partir do qual estabelece relações com o objeto e com o outro, mas fundamentalmente com seu próprio desejo, seu desejo de saber. Por este viés, a relação com o saber é sempre singular e dependente da história pessoal de cada aluno, sempre passível da interveniência do inconsciente. Aprender resulta assim de uma interatividade entre um sujeito desejante (constituído de uma parte consciente e voluntária e outra inconsciente) e uma realidade exterior (saberes e expectativas escolares).

No Brasil, as pesquisas em educação vêm adotando majoritariamente e com certa propriedade a abordagem sociológica de Charlot, bem como a antropológica de Chevallard. Já a perspectiva psicanalítica e clínica de Beillerot<sup>3</sup> não teve, até o momento, a mesma repercussão, restringindo entre nós as dimensões do debate francês em torno da noção de *rapport au savoir*. Na intenção de contribuir para suprir esta lacuna, propomos ecoar neste artigo esta via teórica que evidentemente muito tem a contribuir,

---

<sup>3</sup> Jacky Beillerot (1939 – 2004) contribuiu com a organização do Departamento de Ciências de Educação de Paris X- Nanterre e dos primeiros congressos e colóquios de pesquisa em educação na França. Autor de numerosos artigos, livros e capítulos. Seu foco de interesse era a formação do adulto. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_149\\_1\\_3188](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3188)>. Acesso em: 24 out. 2014.

inclusive para a compreensão da importância do desejo nas relações de aprendizagem, que fundamenta sua abordagem, além de iluminar outras questões, como o assujeitamento e a resistência dos alunos às instituições escolares, como o processo relacional de formação de identidades dos sujeitos do saber, entre outros. Enfim, as relações com o saber.

Para tanto, apresentaremos brevemente as origens e circunstâncias da noção de *rapport au savoir*, na sequência, a própria perspectiva teórica psicanalítica e clínica a partir de três obras representativas do CREF e, por fim uma entrevista com uma aluna realizada por Beillerot que ilustra e aplica seu ponto de vista. Tudo visando preencher a lacuna que indicamos acima e na melhor das hipóteses contribuir para nossas pesquisas na área educacional.

### ***Rapport au savoir***

O próprio Beillerot (1989) aponta que Michel Foucault foi quem popularizou o termo *savoir*, justamente na obra de 1963 intitulada *L'archéologie du savoir*. Nela, valorizou a existência de múltiplos níveis de saberes, transformando em saber o que antes era considerado opinião, superstição e até mesmo preconceito. De modo que o saber enquanto absoluto e sacralizado teve sua importância relativizada em função de um saber cotidiano, dando lugar aos saberes dos sujeitos.

Neste período estruturalista e de crítica ao positivismo, enquanto Foucault, apoiado nos linguistas e etnólogos, se dedicava à supressão do sujeito, por outro lado, Lacan sob bases psicanalíticas se ocupava de reintroduzi-lo, sob a condição de sujeito do inconsciente. Beillerot (1989) lembra que *rapport au savoir* foi também uma expressão utilizada por Lacan na obra *La science et la vérité* de 1965, além de uma comunicação de 1960 proferida no congresso de Royaumont.

A relação com o saber e a noção de sujeito para Lacan, segundo Beillerot, estão completamente ligadas, de modo que ela seria uma forma de mediação para situar um sujeito, seria a passagem de um interesse que

ele não sabe ou não reconhece a um interesse que sabe e reconhece. Isto porque se, de início um sujeito deseja um objeto sem saber que o deseja, mais tarde, quando passa a ser um sujeito consciente do seu desejo, produz um saber de seu objeto assim como um saber de seu desejo, de maneira que produz seu saber numa relação de dependência de ambos.

Com estas referências, além de outras omitidas, Beillerot indica que a noção de *rapport au savoir* se situa, desde seu início, no interior de intensos debates, especialmente segundo as abordagens antropológicas, sociológicas e psicanalíticas que mencionamos acima, os quais prosseguiram por alguns anos, principalmente entre os dois grupos ESCOL e CREF (do qual nos ocuparemos adiante). Para a plena compreensão deste debate, julgamos necessário apresentar uma síntese das concepções de Sigmund Freud que o embasaram. Evidentemente que uma apresentação completa das noções psicanalíticas incluiria as de Melanie Klein, de Jacques Lacan, de Donald Winnicott, entre outros. Contudo, dado os limites deste artigo, privilegiaremos as de Freud em função de sua importância.

### ***Rapport au savoir* na perspectiva psicanalítica**

O grupo de pesquisadores que adotou esta perspectiva concebeu a apropriação e a criação de saberes como decorrente de um processo em que está em jogo um sujeito desejante em suas dimensões consciente e inconsciente, ou ainda, segundo condições pulsionais de criação, mas também de inibição. Assim, refletiram a relação do sujeito desejante (ou não) de saber com os grupos sociais dos quais é membro. Tal relação ensejou, pelo CREF, a elaboração das abordagens que chamaram “sócio clínica” ou simplesmente “clínica”, visando a compreensão dos processos educativos ou formativos. Para embasar este ponto de vista seus membros recorreram, como dissemos, de início a Freud e depois a outros autores como Lacan, Klein e Winnicott. Como já justificamos, por razões de importância e de limitação de espaço daremos prioridade ao primeiro, apresentando de início suas teses e em seguida um exemplo oferecido

por Beillerot (1996), a entrevista que mencionamos acima, para facilitar a compreensão de sua proposta teórica bem como sua aplicação.

Com a apresentação dos argumentos de Freud, esperamos familiarizar o leitor com a perspectiva psicanalítica na qual Beillerot se apoiou e embasou sua proposta educacional. Começamos por declarar que Freud construiu sua noção de um impulso (doravante desejo) para o saber como derivado do desenvolvimento sexual da criança, na verdade do que se pode chamar de um curso ordenador de sua sexualidade. Compreendê-lo exige a referência pelo menos às noções psicanalíticas como repressão, castração, sublimação, entre outras. Considerando desde já que o desejo de saber em geral deriva da própria inibição da sexualidade infantil, seja ela promovida (ontogeneticamente) por práticas educativas repressivas com a introdução do asco, da vergonha e da moralidade como verdadeiras barreiras, como verdadeiros marcos de transição entre etapas ou fases de seu desenvolvimento. Seja ainda, como Freud apresentou em *Três ensaios sobre teoria sexual*, de 1905, na forma de uma vocação espontânea para o abandono de fases, vale dizer, organicamente determinada (filogeneticamente) e presente no interior da própria dimensão sexual humana.

De toda forma, trata-se sempre do pressuposto de um processo inibitório (que inclui renúncia e castração) que dá constituição ao sujeito adulto, sexualmente reprodutivo, assim como à emergência da civilização, com seus elementos de moralidade e, o que nos interessa particularmente, com seus mecanismos de construção de saberes. Como se pode ver, a proposta do CREF mantém o foco justamente na tensão da passagem de um saber originalmente de si, para outro de saberes exteriores, na melhor das hipóteses sublimados, vale dizer, socialmente úteis, e assim cada vez mais distantes de seu fundamento desejante.

Concebendo a sexualidade humana a partir de um ponto de vista que identifica a presença de impulsos parciais (dotados de pressão, finalidade, objeto e fonte) associado à de zonas erógenas e polimorfia sexual, Freud introduziu uma verdadeira novidade; a ausência de um objeto determinado ou específico para sua satisfação (do desejo). Implicou nisto a noção

de que as diferentes partes do corpo como a boca, o ânus e o pênis (no caso da menina, sua falta), demandam do psiquismo uma providência de satisfação dos estímulos dos quais são fontes parciais. Notemos que a finalidade ideal é verdade, deste curso ordenador da sexualidade infantil é a de conduzir, quando bem sucedido, pela superação de fases relacionadas aos três órgãos, à maturidade sexual reprodutora. Para que isto ocorra basta a repressão por meio de diques ou barreiras dos inter-cursos. Desta repressão, reconheceu como possibilidade o que nomeou fixações (frequentemente causas de perversões) passíveis de ocorrência em todas as etapas e zonas do corpo. Desnecessário dizer que para além da reprodução, a noção de sexualidade foi em muito ampliada e seus caminhos e destinos multiplicados, inclusive sob forma de curiosidade, investigação e teorização.

Desta forma, ao mesmo tempo que concedeu à sexualidade uma natureza errática, Freud igualmente reconheceu a possibilidade de um destino socialmente útil, ultrapassando, portanto, a demanda por sua satisfação imediata no encontro com seu objeto. Portanto, a possibilidade de sua sublimação e, no limite, de sua educação. No âmbito desta última que habitualmente advém de uma intervenção exterior ou heterônoma, Freud reconheceu no apagar das luzes da terceira fase da sexualidade infantil, a fállica, a emergência de uma atividade inédita segundo a qual as crianças acionam e dirigem sua atividade intelectual a serviço do que chamou de pesquisas sexuais. O que pressupõe um interesse precoce da criança, por volta dos cinco anos, por questões relativas à sua origem e finalidade que desconfia desde cedo estarem relacionados com a atividade sexual dos pais. Tudo isto evidencia que o desejo de saber não é, em si, elementar e nem mesmo subordinado à sexualidade, mas que está a ela relacionado como sua consequência. Trata-se de um desejo ou interesse despertado de fato pelo contexto familiar que toda criança se vê envolvida e que a coloca diante de uma necessidade de saber e da atividade de investigar e teorizar.

Desta forma, toda investigação, toda pesquisa infantil é sempre originalmente relativa à sua sexualidade e à de sua família. Portanto,

longe de ser dotada de um puro ou inato interesse investigativo, a criança parte de inevitáveis interesses práticos a partir de situações com as quais é confrontada, que ganham reforço sob a pressão de sentimentos egoístas quando é surpreendida, por exemplo, pela chegada de um irmão mais novo, agente da perda da exclusividade do amor dos pais e da proteção que supre seu desamparo (que Freud chamou de fundamental). Assim, seu emergente desejo de saber e de investigar tem no âmbito da sexualidade e de sua circunstância familiar seus determinantes, de cujas respostas a criança obtém o conforto de situar-se no mundo, de saber de sua origem, seu destino e de obter um certo amparo amparo diante da vida e das ameaças de castração que se seguem. Como consequência, adquire uma condição desejante auto sustentada de saber inicialmente de si mesmo e, em seguida, do mundo.

A determinadas perguntas, a criança contrapõe algumas respostas sob forma de teorias que Freud reconheceu como típicas que são falsas nos conteúdos, mas semelhantes às tentativas dos adultos quando se projetam na tarefa de resolver os enigmas do universo. Sobre elas, Freud escreveu, em 1908, na obra *Sobre as teorias sexuais das crianças*. São três as grandes teses que as crianças produzem em suas investigações. Que elas nascem pelo ânus após chegaram ao abdômen por ingestão oral; que o pênis tem presença universal em homens e mulheres, portanto em todos humanos, e que todo coito genital se dá por um ato de violência. Freud reconheceu que a mesma ignorância inicial própria da criança relativa à anatomia humana pode ser atribuída em todas as épocas aos cientistas em relação à natureza (ao universo) que buscam desvendar. Crianças e cientistas partem assim da mesma intuição sensível e do desejo de saber.

Diferentemente do que ocorre com os cientistas de bom senso, a confrontação progressiva das crianças com a realidade anatômica, disse Freud, não basta para desautorizar e muito menos para substituir suas teses originais. Na verdade, a pressão externa por abandoná-las ou corrigi-las provoca uma resistência, vale dizer, um reforço das teses além de um reinvestimento na atividade investigativa. Um ano antes, na obra *O*

*esclarecimento sexual das crianças*, de 1907, Freud já havia atribuído às respostas dos pais, sob forma de correção das teorias de seus filhos, uma atitude opositiva e mesmo restritiva não só dos conteúdos, mas da própria iniciativa e prática investigativa das crianças. O fato é que a frustração que as crianças experimentam pela contrariedade é ao mesmo tempo (paradoxalmente) fator de interrupção como fator impulsionador de novas questões e de novas investigações (ainda que sob nova roupagem).

Tais vicissitudes, que frequentemente incluem prejuízos para o desejo de saber, remetem ao sentimento de perdas que o confronto com a realidade de toda ordem impõe, produzem angústia, que Freud chamou de angústia de castração. Neste caso, é a necessidade de livrar-se dela que impulsiona as crianças a novas pesquisas. Desta vez, e com a mesma intensidade, pela via de um desvio do saber sobre a sexualidade para outros saberes não diretamente sexuais, mas resguardado em sua natureza fundamental. O fato é que as primeiras investigações constituem no conjunto o protótipo da atividade intelectual da criança no futuro em face da solução de novas situações e novos problemas. Protótipo que explica a perseverança e obstinação dos adultos cientistas aos temas e às perguntas insistentes das crianças por sua origem e destino. Todos exercendo sua natureza epistemofílica em busca de compreender a origem de si e do universo, além de tudo que derive desta curiosidade, como seu próprio desejo tomado como objeto de investigação, que Beillerot bem compreendeu.

### **A vicissitude do desejo: um exemplo**

Beillerot (1989) reconhece que o debate em torno da noção de desejo é complexo e extenso entre as escolas psicanalíticas e seus autores. Contudo, de um modo geral, reconhece o consenso de que todo conhecimento, obtido de uma certa condição, é acompanhado de um prazer, prazer este que é sempre, à maneira psicanalítica, derivado do encontro da pulsão com seu objeto de satisfação, vale dizer, da realização do desejo. Fato

que proporciona a ocorrência do prazer, mas também do desprazer, em outras condições. De modo que todo conhecimento obtido é precedido de um ato de investimento afetivo e de consequência afetiva agradável ou desagradável.

Ocorre ainda, acrescenta Beillerot, que o próprio saber pode tomar o lugar do objeto do desejo, de modo que um sujeito passa a ser desejante de saber não de um objeto, mas de seu próprio desejo de saber. De modo que todo desejo de saber é também desejo de um saber sobre o próprio desejo, que se soma às curiosidades iniciais. Trata-se de um saber de si que pode ser levado às últimas consequências. No conjunto pode-se dizer que o saber se constitui como desejo de dominação sobre os objetos do mundo e sobre si mesmo.

Para efeito de ilustração, exporemos um relato apresentado por Beillerot (1996) acerca de uma entrevista que realizou no final de um ano letivo (não revelado) com uma estudante francesa adolescente, de nome Eugénie, que esperamos traduzir bem as tensões do que estamos nomeando aqui como desejo de saber. Trata-se de uma aluna do sexto ano escolar, filha de um funcionário de uma empresa multinacional e de uma mãe que não exerce trabalho remunerado. O primeiro exerce a função de idealizador de seu futuro, enquanto a segunda supervisa sua execução. Família constituída ainda por um irmão mais novo à época cursando o quarto ano escolar, sujeito às condições familiares semelhantes. A entrevista consistiu na solicitação de que a aluna externasse, à maneira de uma livre associação, tudo que lhe ocorresse à consciência relativo ao aprendizado de outras línguas além do francês, sua língua materna.

Iniciou sua fala revelando que, de sua parte, aprende línguas para se comunicar, para adquirir o poder de comunicação com pessoas que vivem distante, ou seja, dotada de uma motivação relacionada à possibilidade de deslocamento, de descoberta de outros mundos, de superação da imobilidade e do tédio de seu próprio mundo, portanto. Em seguida, denunciando a discordância e oposição a seu ponto de vista por seus pais, que julgam importante o aprendizado de línguas, especialmente a alemã,

mas para efeitos de obtenção de um emprego futuro, motivo e resultado que ela vê com reservas, certamente em função da exterioridade em relação a seus interesses pessoais atuais (embora sempre remanescentes e associados a uma fase pretérita, segundo Freud).

Eugénie se mostrou eloquente de fato em relação à sua aprendizagem do alemão, à qual foi encaminhada (na verdade, induzida) por seus pais, tudo girando em torno de dois aspectos, a saber, suas dificuldades de um lado e do julgamento de si própria, de outro. Externou, de maneira enviesada, críticas à imposição paterna de objetos de investigação e saberes exteriores, ao reconhecer que

é duro aprender as línguas, é duro guardar seus termos, porque é uma nova matéria [...] porque antes de entrar no colégio eu tinha um pouco de medo, porque de uma nova língua se imagina coisas, se imagina que é horrível, sendo necessário trabalhar várias horas por dia, eu não conseguirei. Isso me dá medo quando eu penso (BEILLEROT, 1996, p. 54).

Confessou também que até aquele momento do ano preferia estar em férias em vez de frequentando aulas, mas o que mais esperava era ainda, o que consistia em seus propósitos iniciais, aprender uma língua nova. O que explica sua disposição em enfrentar o desafio de superar a “dureza” de aprender uma língua.

Quando disse que o aprendizado do alemão “é duro”, reenviou as dificuldades precisas, específicas, por exemplo, que “é duro aprender vocabulário”. Por isto, voluntariamente teria escolhido o aprendizado do inglês, que considerava “menos duro”. Em lugar disso, seus pais, receosos por seu futuro e visando prevenir suas dificuldades, associaram a língua alemã à oferta de trabalho que poderia proporcionar. O próprio pai era um falante da língua inglesa, mas arrependido por não ter aprendido alemão, que teria lhe aberto portas na sua carreira empresarial. Desse modo, tudo reunido, a língua alemã continuou a ser considerada de difícil aprendizado, acrescido da antipatia pela escola que a ministra. A dificuldade era ainda

agravada devido ao pouco apoio da família, uma vez que por não serem falantes da língua alemã não lhe ofereciam suporte complementar.

Às dificuldades específicas com o alemão, Eugénie opôs e reforçou os benefícios que uma nova língua proporciona. Primeiro, a própria novidade que de um modo geral representa aprender línguas. Assim, continuou estimulada e interessada no fato de que dispo de uma língua estrangeira sua vida ganharia novos horizontes, despertaria interesses para outras oportunidades, mas especialmente aventuras. Segundo, reconheceu uma característica positiva da aprendizagem de línguas, pois reconhece que se pode aprendê-las, o que lhe dizia respeito mais uma vez, mesmo não sendo bom aluno, mesmo não estando comprometido integralmente com o curso. Alimentou a expectativa de que sua aprendizagem pode ocorrer, pelo menos parcialmente, independentemente do desempenho e comprometimento do estudante.

Assim, segundo ela, para o aprendizado de uma nova língua não haveria a necessidade de ser bom aluno, de ter um bom desempenho e dedicação, pois diferentemente de outras disciplinas, sempre se aprende algo, sempre se alcança algum tipo de sucesso no exercício de um idioma estrangeiro. Entendeu que o aprendizado de uma língua estrangeira sempre possibilita um saldo positivo, a despeito do pouco trabalho e atenção dedicada. Pois, segundo ela, neste aprendizado, de qualquer forma se transita do nada para alguma coisa. Por exemplo, ela disse saber dizer em alemão: “eu estou lá, eu não estou lá, o dia está bonito, o sol brilha etc.” (BEILLEROT, 1996, p. 56). Em suma, reconheceu que pode-se aprender apenas embalado pelo prazer, pela expectativa de novidade, de mudança e até mesmo de ruptura com seu próprio ambiente (atentemos para a expressão “eu estou lá”).

A terceira vantagem citada por Eugénie decorreu do fato dela gostar da professora de alemão, de gostar de ouvi-la, porque ela é aberta, agradável, impõe silêncio e respeito aos meninos, tenta fazê-los gostar da língua alemã. Acrescentou que a professora deu seu testemunho sobre sua própria aprendizagem da língua francesa, posto que é de origem alemã, das dificuldades que sentiu, de que também sentiu pânico e pouca

vontade inicial por aprender. Iniciativa que criou grande identificação com os alunos. Além disso, ela sempre facilita suas atividades, numa demonstração de compreensão das dificuldades. Ela também confessou não gostar de gramática, pois a julga complicada e não essencial, por isso dedica apenas metade da carga horária do curso a seu ensino.

Beillerot (1996, p. 55) destaca que no início da entrevista as apreciações de Eugénie sobre si mesma foram brandas, mas com o decorrer passou a fazer julgamentos severos como, por exemplo, “eu sou mediana, não sou má, não sou muito boa, sou lenta e não dinâmica, sou sempre preguiçosa”. Já a respeito de sua relação com a língua disse: “Eu tenho dito sempre que inglês é mais fácil que alemão, alemão é para bons alunos, como eu não me sinto boa aluna, eu preferia inglês” (BEILLEROT, 1996, p. 58). Assim, demonstrou ter interiorizado (não sem se rebelar) o julgamento dos adultos, repetindo o que pensam e dizem tanto sobre ela quanto sobre a importância e papel da língua estrangeirado completamente exteriores aos seus interesses pessoais. No entanto, também comenta: “há pessoas em minha classe que no início do ano trabalhavam duas horas para fazer um pequeno trecho, enquanto eu trabalhava meia hora no mesmo trecho” (BEILLEROT, 1996, p. 58), recuperando sua auto-estima. Também acolheu o julgamento de um psicólogo sobre si: “ele disse que eu me distancio da ortografia, da lei da ortografia, que sou fora da lei [...] eu acho engraçado” (BEILLEROT, 1996, p. 58), ponderou sem discordar dele. Em tudo isto Eugénie evidencia a dupla condição do saber de si e do saber de objetos exteriores.

Eugénie trafegou ainda sobre duas outras questões. Primeiro, nas tumultuadas relações com os membros de sua família. Sobre o irmão ela disse: “ele gosta só de passear, nós somos como cão e gato” (BEILLEROT, 1996, p. 54). Mas seu problema maior se dava sobretudo em relação à mãe. Segundo, no igualmente tumultuado questionamento quanto à finalidade ou serventia de cada disciplina escolar em vista de suas expectativas de vida. Quanto ao primeiro, como dito acima, começou pelo fato do pai tê-la induzido (na verdade, obrigado) ao aprendizado da língua alemã,

agravado pelo fato das pressões e cobranças sobre o irmão mais novo serem mais brandas. Mas a situação foi declarada como mais grave em relação à mãe, que a obrigou à prática da leitura e principalmente a aprender justamente gramática e ortografia (o que já explicita a relação com a professora, além da opinião do psicólogo). Apesar da dedicação da mãe em ajudá-la nos deveres, Eugénie duvidava de sua sinceridade, suspeitando que de fato ela queria mesmo vigiar suas atividades.

Nada irritava mais Eugénie do que falar de suas relações com a mãe. Relatou: “ela me inerva porque cada vez que escrevo alguma coisa é preciso que ela corrija as falhas, é uma obsessão quando ela lê alguma coisa. Vem Eugénie, tem um erro, corrige! Meus Deus Eugénie, você ainda comete essa falha?” (BEILLEROT, 1996, p. 58). Também acrescentou demonstrando consciência da distinção radical entre seus desejos e os dos pais: “não posso falar aos meus pais porque depois começa um grande discurso, eles vão me perguntar o porquê e eu lhes responderei o que já te respondi, e minha mãe vai fazer um capricho, porque ela diz: mas a ortografia é o essencial na vida, não se pode viver sem ortografia”. Nesta declaração, a dificuldade de Eugénie em renunciar ao seu ponto de vista inicial, bem como a força com que se aferra a ele fica evidente. A angústia que emerge desta contrariedade motivou sem dúvida uma reação, a de insistir em seu ponto de vista e em defender seus interesses iniciais, como previsto por Freud.

Isto ficou claro quando Eugénie manifestou seu interesse pelas origens e pelas finalidades (de onde viemos e para onde vamos, como interesses pretéritos como nos ensinou Freud) aplicado desta vez, exatamente na forma de um desvio, na indagação sobre a que serve cada disciplina escolar. Mostra assim a sobrevivência velada de seu interesse original pela origem e pela finalidade. Segue interrogando para que serve coisas como a ciência, a física, o escrever corretamente, o saber ortografia, especialmente porque tudo é sempre justificado em função de uma profissão futura e não da resposta que podem oferecer. Questionou a serventia, sobretudo da ortografia, uma vez que sempre se fez bem entendida pelos demais, apesar dos erros, reconheceu. Ela disse:

“eu jamais compreendo porque, porque se fez a ortografia (as leis). Eu sei escrever, quando escrevo me compreendem, eu sei ler cartas que me enviam, sei ler os livros, eu não vejo porque me fazem estudar ainda o francês, meus pais me obrigam a ler” (BEILLEROT, 1996, p. 59).

Assim, mesmo reconhecendo a valorização da ortografia questionou a que serve este formalismo, este academicismo para ela de conveniência que no fim das contas não tem ligação direta, pelo menos como a vê, com o interesse imediato de descobrir e de comunicar descobertas, ou ainda, de descobrir se comunicando.

Tudo isto indica que Eugénie não é uma aluna sem projeto ou intenção, desde o início declarou gostar de conhecer gente nova, de se comunicar, de viajar, especialmente à Alemanha (curiosamente este sonho não criou solidariedade com a imposição dos pais pela língua alemã). Gostava de coisas como ir à floresta, à campanha, à praia. Também gostava de ser francesa, se sentia e se identificava com a cultura francesa. Ao fim da entrevista explicou o que esse sentimento representa:

eu tenho a impressão de que sinto a França em minha pele, seria duro não me imaginar francesa, eu me sinto, eu sei, no tempo dos meus antepassados, certamente um dia fizemos a revolução francesa [...] então eles fizeram a guerra, os alemães fizeram a guerra também, mas contra nós, eu me imagino um pouco na Alemanha. Eu suponho que os alemães nos têm por perversos e nós àquela época os tivemos como perversos. Não foi forçadamente os alemães, foi sobretudo Hitler... (BEILLEROT, 1996, p. 60).

Na sequência teceu ainda elogios à Alemanha:

os alemães [...] são lentos, muito lentos. Eles têm palavras que são do vocabulário que podem ser muito grossas, mas que no entanto o vocabulário pode ser fácil. Os alemães tem um caráter especial [...] eu pessoalmente preferia ser alemã que ser francesa, não sei porque (BEILLEROT, 1996, p. 60).

Ela declarou ainda seus projetos de vida, que pretendia executar de maneira bem diferente de sua professora de alemão. Reconheceu que ela sim “deve aprender, aprofundar seu francês enquanto eu não tenho verdadeiramente intenção de morar na Alemanha” (BEILLEROT, 1996, p. 60). Eugénie confidenciou dois projetos de vida, um próximo e outro distante. Sobre o mais distante: “tenho intenção de ser professora de cavalo, de poney precisamente” (BEILLEROT, 1996, p. 60), declarou com segurança e orgulho no meio da entrevista. Demonstrou saber bem o que é preciso para realizar seu projeto (estrategicamente pela via dos saberes exteriores):

é preciso ir até o Bac, depois fazer uma tutoria, depois é preciso fazer três anos de cavalo, três anos de aprofundamento. As instrutoras de poney fazem de tudo, elas ensinam tudo às crianças, agora tem uma condição, é preciso ser especializado seja em trocar sela, seja em engate, seja em salto. Sabia que há pessoas que até dançam sobre cavalos? (BEILLEROT, 1996, p. 60).

Reconheceu e acatou como necessário muitas coisas para se tornar professora de equitação, o que quer dizer muito trabalho, do qual não procurou se esquivar. Neste ponto, fazendo sua uma prescrição exterior.

Curiosamente, o que chama muito a atenção é que seu projeto mais imediato é o de fazer cursos de língua grega e latim antes do alemão (como fazia seu irmão mais novo àquela altura). Neste caso, porque tanto o grego como o latim lhe permitiriam aprender coisas novas antes de aprofundar o alemão que já era considerado velho por ela. Desse modo, esperava satisfazer seu desejo por novidades, mas também sua curiosidade pretérita pela origem de tudo, pois justificou que como o francês é uma língua latina que ela já empregava correntemente, gostaria agora “de saber de onde essa língua vem, já que não compreendo porque é como é, e isso me parece verdadeiramente útil” (BEILLEROT, 1996, p. 60). Declarações que respondem bem à questão acerca da utilidade (finalidade) de cada dedicação na vida, mas neste caso sobretudo acerca

da origem das palavras. Origem e finalidade de objetos que substituem e que permitem continuar a buscar sentido sobre si mesma.

Analisando a entrevista Beillerot (1996) destaca três ocorrências: 1) O grande número de pessoas e personagens que são evocados por Eugénie, como pai, mãe, irmão, professora além de referências (questionadoras) a um primo de idade entre vinte e quatro e vinte e cinco anos que habita a região de Boulogne, às primas, aos meninos não gentis, às crianças francesas e alemãs, aos ingleses, alemães e americanos (todos de modo geral), além das línguas antigas (mortas) reenviando aos gregos e romanos. 2) A oposição entre “duro” e “mole” que organiza seu pensamento em relação ao enfrentamento das dificuldades da vida. 3) A construção (paralela) de seu discurso constituído de ao menos seis outras oposições: a) aprendizagem das línguas que permite aprender sem esforço, sem dedicação, embora admita se empenhar por gostar da professora; b) se declara não boa, mediana, preguiçosa, mas aprende em meia hora o que outros alunos aprendem em duas horas, embora sejam considerados bons alunos; c) pânico só de imaginar o que significa aprender línguas, até por ser “duro”, mas não tão ruim assim; d) prefere as coisas novas às velhas, mas prestigia as velhas, como as línguas mortas e e) diz gostar das crianças francesas, mas declara ao mesmo tempo que não gosta dos meninos franceses. f) os franceses são suaves, embora prefira ser alemã.

Dadas tais oposições, que já indica uma pré-adolescente em conflito, passando pela rivalidade familiar (especialmente com a mãe), podemos identificar em Eugénie uma grande dinâmica de espírito. Ela manifesta uma mistura de espontaneidade infantil com a maturidade de uma jovem-adulta. Seu quadro particular de contradições destaca e ilumina a articulação entre sua espontaneidade e sua marginalidade: a aluna disciplinada que se sujeita para alcançar seu sonho e a fora da lei que não se submete à gramática e à ortografia.

Na sequência, Beillerot (1996), apoiado na noção freudiana da natureza sexual da curiosidades, interesses e vocações humanas, emprende uma interpretação de sua paixão por cavalos, por domesticá-los e

por no futuro desejar vir a ensinar pessoas a controlá-los, dirigi-los. Ela testemunha assim um tipo de compensação à sua angústia de castração, que teria tido sua solução na intenção de se tornar professora de equitação. O cavalo é aqui tomado como objeto de disciplina, como discípulo a ser ensinado, adestrado, inserido nos enquadres da lei (a mesma que se submeteria se pudesse aprender inglês?). Ser professora de equitação seria dominar a besta controlando sua energia, sua revolta, a mesma que nutre em relação aos pais. Numa equação simbólica, o cavalo representa, substituindo-o, o pênis do pai que visa (sem sucesso) domar. As proporções de um cavalo, ainda que um *poney*, representa um pênis maior que o do pai. Ora, Eugénie poderia pensar, dirigindo-se ao pai, “se tenho um pênis maior é para rivalizar com você, para dominar sua mulher, minha mãe”. Para ter certeza do sucesso planeja se preparar arduamente para ser professora de equitação, o que lhe possibilitaria ainda dominar (ensinar, disciplinar) crianças (como seu irmão) e adultos (como sua mãe).

No fim das contas se trataria do desejo de redirecionar a castração para sua mãe, já que ela lhe castra constringendo-a à ortografia e à gramática. Assim, Eugénie, em seu fantasma do grande pênis, penetraria a mãe melhor do que faria seu pai. Rival do pai ela se encontra em posição imaginária de homossexualidade ativa com sua mãe. Merece nota, o fato de Eugénie abrandar o conflito escolhendo um tipo especial de cavalo, o *poney*, do mesmo modo que converte a função de professora na de instrutora. Um procedimento de atenuação e abrandamento justificado por sua própria culpabilidade, sustentada em sua ambivalência de sentimentos relacionados aos pais.

Outra oposição apresentada por Eugénie foi ainda relativa a seus desejos em relação ao aprendizado de línguas. Declarou sempre preferir aprender coisas novas do que aprofundar antigas, mas curiosamente, como novo reconheceu as línguas antigas, o grego e o latim. Esta opção pode ser interpretada numa linha de radicalização em relação à mãe. Ora, nas famílias como a da Eugénie, segundo sua origem social e cultural, ambições e modos de vida, qual seria a importância de tais

línguas? Especialmente em função de suas expectativas profissionais? Tudo sugere uma oportunidade de efetivar mais um confronto e oposição aos pais, principalmente à mãe. Evidentemente a realização deste desejo de contrariedade, por radicalização do desejo da mãe a ponto de inviabilizá-lo, encontrou nesta opção a oportunidade de fruição de um prazer intenso.

Ora, a mãe quer lhe ensinar a ordem e disciplina das palavras, sua ortografia, quer que ela aprenda profundamente para bem compreender o idioma de modo a funcionar como um bom instrumento de trabalho. Eugénie tem necessidade de retroceder no tempo, de executar uma investigação pretérita, enraizada em tempos passados, recuperando a radicalidade do ver para crer, enquanto despreza os temas atuais. Ao mesmo tempo, manifesta também sua condição criadora, mesmo onde não se esperaria tanto, como na predileção pela gramática grega e latina. À imposição dos pais, assim como da escola, opôs a atividade de seu sonho profissional e de novas aprendizagens (pode-se também reconhecer nisso uma tentativa enviesada de conquistar a mãe à sua maneira).

Ora, vemos que educação familiar, bem como a escolar, neste caso, se opõem à espontaneidade das crianças, ao autodidatismo, ao livre fluxo da realização do desejo de saber que, por fim retorna e sobrevive apenas como sintoma, sempre presente e muitas vezes sem ser identificado. Acrescentamos que a escola repete a família, de tal modo que reforça as estratégias da educação parental, separando a possibilidade de aprender como manifestação de uma epistemofilia da possibilidade de aprender como preparativo para o sucesso social, desta forma destronando o desejo de saber da condição de objeto do saber. Impedindo que o aluno se ocupe de seu próprio desejo na medida em que tematiza, por imposição, objetos exteriores O exemplo de Eugénie coloca em cena as múltiplas facetas do desejo de saber e de sua realização. Pois bem, passemos às reflexões finais sobre as contribuições teóricas dessa perspectiva para a educação.

## Considerações finais

Pautado em diferentes autores, mas focado em Freud, além de escoreado no exemplo de Eugénie, Beillerot (1989) destaca que nenhuma das primeiras experiências humanas são imunes ou independentes do meio familiar e da cultura em geral. São de fato eventos necessários e comuns que se particularizam no tempo e no espaço segundo os sentidos e as capacidades cognitivas da criança em suas relações com seus cuidadores parentais, como vimos explicitado por Freud.

Conforme apresentado, a emergência e os destinos da curiosidade infantil estão ligados de início aos cuidados da mãe, às relações familiares e em seguida a tudo o que lhe é oferecido, como as reações e o discurso familiar, isto é, o discurso dos pais sobre suas próprias relações, sobre a criança, sobre suas teorias, sobre sua história familiar, sobre a realidade presente e futura, sobre a vida profissional etc. Assim, além das curiosidades, investigações e saberes construídos no âmbito da família, a criança é também progressivamente inserida nos saberes sociais, nos saberes da realidade exterior que a confronta através de objetos estimados a fim de serem aprendidos, sabidos, gostados, valorizados ou desvalorizados.

Deste modo, podemos antecipar que a distinção, conflituosa é verdade, entre o que chamamos acima de *saber de si* e de *saberes exteriores* já recebe suas condições de possibilidade nesta fase e se desdobra nas etapas seguintes da vida escolar e adulta. O sistema educativo familiar e por extensão o escolar será desfavorável ao desenvolvimento da primeira forma de saber quanto mais valorizar (ou contrariar) e impor objetos de investigação exteriores, quanto mais inflexível, quanto mais prestigiar a obediência, pois fixa a criança àquilo que ela *deve fazer* e não àquilo que ela pode ou tem interesse de *saber fazer* (ou aprender) quando tem por objeto e por estímulo o desejo saber.

Assim, a produção do saber de um aluno, na sua dimensão individual e ou social, demanda sempre a análise e o respeito à sua situação, sua posição, sua prática e sua história, seus interesses originais, tudo

relacionado à emergência da produção de um seu *sentido próprio*. Tal produção é sempre responsável pela emergência do saber sobre si tanto quanto sobre o saber sobre objetos exteriores, o segundo como uma extensão do primeiro. Neste processo, que Beillerot chamou *criador*, o aluno, sendo respeitado, tem a possibilidade de integrar todos os saberes disponíveis e possíveis, saberes sob a forma de discursos, saberes técnicos ou práticos, em síntese, tudo o que é da ordem do saber-fazer e dos saberes exteriores em direção aos quais avança em sua vida escolar.

Tal processo criador, a despeito da universalidade pretendida por Freud e assumida por Beillerot, é assim de ocorrência singular, única e irreproduzível. É único porque difere pelo acolhimento e entendimento dos saberes disponíveis, pelos modos particulares que cada um faz uso deles. Não reproduzível porque não se transfere nem se acumula, de modo que só os resultados podem ser transmitidos e não o processo, porque a experiência (vale dizer, a possível autonomia investigativa) de um aluno não se aplica a outro. Não é transmissível porque para todo outro, que o pleiteasse, tanto o processo como o saber resultante é sempre de início exterior, já objetivados. De modo que o saber de si, de seu desejo de saber e dos sentidos que sua investigação produz resta sempre próprio, não inteiramente comunicável, não facilmente transmissível, nem reproduzível. Processo explicitamente em oposição ao saber exclusivamente exterior, ao dever saber, que é convencional, observável, reproduzível e transmissível, que desta forma constrói (ou impõe) os saberes da humanidade.

Beillerot (2000) adverte, antecipando uma possível crítica de que estaria defendendo um tipo de solipsismo em educação, que a *relação com o saber* para um aluno, mesmo que apoiada inicialmente em seu psiquismo, vale dizer, em sua vida afetiva, demanda em todo caso uma condição social, demanda o *outro* para pensar, para conter, para autorizar, para respeitar, um outro que vocalize, sonhe e deseje com ele. Pelo que foi visto no referencial psicanalítico adotado, se engana quem crê que os primeiros tempos de vida, as primeiras experiências, as primeiras investigações e teorizações ou desaparecem na idade adulta ou sobrevi-

vem intocados. Para ele, comungando com Freud, os tempos de infância sobrevivem e residem no tempo da vida (vida familiar, de construção intrasubjetiva) como mostram as terapias psicanalíticas. Desta forma, desfaz o equívoco da identificação, levada a cabo por seus críticos, entre autonomia do pensamento e o solipsismo que frequentemente lhe atribuem. Trata-se, a bem da verdade, da preservação de uma autonomia do exercício do pensamento individual, de sua condição desejante, mas construída e confrontada com “os outros”; uma relação que se refere ao apoio que cada um recorre, espera e oferece aos outros. Aqui intervém sua concepção da educação relacionada com uma clínica.

Beillerot deriva de sua análise crítica sobre as situações educacionais e de aprendizagem a noção de que educar é um ato de *companheirismo* tanto quanto ou bem mais do que de *acompanhamento*. A diferença reside na importância que se dá, no primeiro caso, ao permitir saber e, no segundo, ao dever fazer, tão bem ilustrada pela atuação da mãe de Eugénie. A diferença reside na distinção entre o saber de si (ao desejar saber sobre seu próprio desejo, tê-lo como objeto) e o saber exterior, respectivamente. Nesta distinção reside a importância e o papel do outro, que pode ser uma pessoa ou um grupo, desde que represente uma alteridade respeitosa. Até porque se educa e se pensa com as pessoas e para as pessoas.

Beillerot (2000) lembra ainda que para existir, ou melhor, para se tornar um sujeito social de consciência e de produção de sentidos, é necessário e fundamental a existência dos outros, para que possa se sentir parte deles, integrar-se a eles. Ela é a base a partir da qual a curiosidade, a investigação, a teorização, a intenção e o desejo podem se desenvolver, assim como encontrar oposição. Os saberes são assim as ligações de uma árdua história parcelizada, construída aos pedaços, de atividades e emoções pretéritas, das quais (talvez) a memória guarda traços, mas que em parte é transformada, com auxílio do educador, pelo aluno em unidades maiores de saber, em saber, em relação com o saber.

Beillerot (2000) destaca que a relação com o saber não é mais do que um processo, uma relação entre sujeitos. Deste modo, não se “tem”

uma relação com saber, mas se “é” sua relação com o saber. Ser sua relação com o saber significa que os atos, as condutas testemunham e transcrevem o que se precisa saber, o que falta, o que não se sabe ainda. Ser a própria maneira como os saberes foram adquiridos, como foram confrontados e determinados os graus de saberes e ignorâncias.

Acrescenta, por fim, que a relação com o saber é também um projeto. Projeto de parceria do educador com um sujeito produtor de sentidos, com um “autor”, digamos agora, que investiga, que se autoriza, que ocupa lugar, que autentifica, que revê e recusa, tudo enquanto distingue seus próprios saberes dos saberes exteriores. Estes, como vimos, mesmo não sendo inicialmente desejados, podem ainda ser apenas reconhecidos, tolerados, incorporados, resignificados. Projeto que promove um saber que não é somente uma repetição do enquadre construído no passado, mas também projeção do que virá, sua extensão, criação. Isto porque, pensada a partir do referencial psicanalítico, a vida é uma grande e exclusiva oportunidade de articulação de saberes, de si e do exterior e assim dá e recebe seu sentido próprio e seu sentido convencional. Cabe ao educador optar por proporcionar a emergência desta relação com o saber.

## Referências

BEILLEROT, J. Théorie. In: MOSCONI, N.; BEILLEROT, J; BLANCHARD-LAVILLE, C. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 15-58.

\_\_\_\_\_. Études théoriques. In: \_\_\_\_\_.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, 1996, p. 51-74 e 119-158

BEILLEROT, J. Rapport au savoir: origines et extension de la notion. In: \_\_\_\_\_.; BOUILLET, A.; BLANCHARD-LAVILLE, C.; MOSCONI, N. *Savoir et rapport au savoir: elaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Éditions Universitaires, 1989. p. 165-202.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROCHEX, J.Y. La notion de rapport au savoir: convergences e débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, n. 10, p. 93-106, Jun. 2004.

Data de registro: 27/09/2014

Data de aceite: 16/09/2015



## Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina<sup>1</sup>

*Patrícia Del Nero Velasco\**

**Resumo:** Nos dispositivos legais que orientam a Educação Básica brasileira, atribui-se às competências argumentativas um papel central no ensino filosófico. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar da argumentação na Filosofia como disciplina escolar. Defende-se que, embora imprescindível, o exercício argumentativo não encerra suficientemente a atividade filosófica, constituída também por problematização, reflexão e conceitualização. Por conseguinte, torna-se necessário recolocar o papel da argumentação na Filosofia (e em seu ensino) sob outra perspectiva, a saber, como *uma das* fundamentações desta última. A despeito da impossibilidade de identificação da Filosofia, exclusivamente como discurso argumentativo, sustenta-se que o fomento de práticas argumentativas em sala de aula pode contribuir tanto com o desenvolvimento da criticidade quanto com a criatividade e a civilidade.

**Palavras-chave:** Argumentação. Filosofia. Ensino de Filosofia.

### About the place of argumentation in philosophy as discipline

**Abstract:** According to the legal documents that guide the Brazilian Basic Education, the purpose of the discipline Philosophy is to promote an enhancement of the argumentative use of the language. This paper aims to reflect about the

---

\* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC (UFABC). *E-mail:* [patricia.velasco@ufabc.edu.br](mailto:patricia.velasco@ufabc.edu.br)

<sup>1</sup> As ideias apresentadas neste artigo foram desenvolvidas no âmbito do LaPEFil – *Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia* (CNPq/UFABC) e são parte dos resultados do projeto de pesquisa *Sobre o lugar da argumentação lógica na Filosofia: subsídios teóricos e metodológicos para o Ensino Médio* (Edital Universal - MCTI/CNPq N° 14/201; processo 447610/2014-7).

place of argumentation in the discipline of Philosophy in Secondary Education. It is argued that Philosophy is not restricted to the argumentative discourse, because it is also constituted of problematization, reflection and conceptualization. Therefore, it is necessary to think the role of argumentation in Philosophy (and in its teaching) as *one of the* philosophical fundaments. Despite this, it's argued that the promotion of argumentative practices in the classroom contribute to the develop of criticality, creativity and civility.

**Keywords:** Argumentation. Philosophy. Philosophy Teaching.

### **Du lieu de l'argumentation dans la philosophie comme discipline**

**Résumé:** Selon les dispositions légales qui guident l'éducation de base brésilienne, les compétences argumentatives ont un rôle central dans l'enseignement philosophique. Cet article vise à réfléchir sur le lieu de l'argumentation dans la philosophie en tant que discipline scolaire. On fait valoir que bien que essentiel, la philosophie n'est pas limitée au discours argumentatif, car elle est également constituée de problématisation, de réflexion et de conceptualisation. Par suite, il devient nécessaire de remplacer le rôle de l'argumentation dans la philosophie (et dans son enseignement) d'un autre point de vue, à savoir, comme *l'un* de ses fondements. Malgré la impossibilité d'identifier la Philosophie exclusivement avec le discours argumentatif, on soutient que favoriser les pratiques argumentatives dans la salle de classe contribue au développement de la criticité, de la créativité et de la civilité.

**Mot-clés:** Argumentation. Philosophie. Enseignement de la philosophie.

Não se deve, em suma, examinar toda tese, nem todo problema; só se deve fazê-lo no caso em que a dificuldade é proposta por pessoas em busca de argumentos, e não quando é castigo o que ela requer, ou quando basta abrir os olhos.

*(Aristóteles, Tópicos, livro I)*

## 1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir o papel da argumentação na Filosofia e, especificamente, na Filosofia como disciplina do Ensino Médio. Defende-se que a argumentação é condição necessária para a Filosofia, mas não caracteriza de forma suficiente a racionalidade filosófica. Caso o fizesse, identificaríamos a atividade da Filosofia como o processo de obtenção de consequências a partir de pressupostos.

Ao assumirmos que o problema é o suposto das teses filosóficas (e dos argumentos que corroboram ou refutam estas teses), bem como que a reflexão e a conceitualização são características imprescindíveis à atividade do filosofar, deslocamos o papel do discurso argumentativo no exercício filosófico, tomando-o como um (e não o único) modo de fundamentação da Filosofia. De toda a forma, considera-se o desenvolvimento de habilidades argumentativas, amplamente indicado nos dispositivos legais para o Ensino Médio brasileiro, como imprescindível aos objetivos da Filosofia na escola.

## 2. A Natureza da Argumentação e da Filosofia

Segundo Nolt e Rohatyn (1991, p. 1), “um argumento é uma seqüência de enunciados na qual um dos enunciados é a conclusão e os demais são premissas, as quais servem para provar ou, pelo menos, fornecer alguma evidência para a conclusão”. Mortari (2001, p. 9) oferece definição similar:

“um argumento pode ser definido como um conjunto (não-vazio e finito) de sentenças, das quais uma é chamada de conclusão, as outras de premissas, e pretende-se que as premissas justifiquem, garantam ou dêem evidência para a conclusão”.

No sentido apontado pelos autores supracitados, um argumento é um conjunto encadeado de sentenças (ou enunciados<sup>2</sup>) que visa defender uma ideia. A tese central defendida é intitulada conclusão; as informações que dão suporte à conclusão são chamadas premissas. Assim sendo,

um *argumento* é uma defesa: defende-se uma ideia com base em outra(s). Desta forma, um argumento deve conter uma tese central e também as informações que atestam esta determinada tese. Mas o que garante que este conjunto de ideias constitui um argumento? A caracterização de um argumento está justamente no *encadeamento* entre as ideias: a tese central é consequência das suposições aceitas (VELASCO, 2010, p. 32, grifos da autora).

Neste artigo, tomaremos o termo argumentação em sua acepção mais ampla: como uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de determinada tese; logo, constitui-se por um (ou mais) argumento(s) e, como tal, enuncia ao menos uma inferência, um raciocínio que pretende concluir algo com base no encadeamento de informações pressupostas.

argumentar consiste de facto em debater uma questão por meio de enunciados que, ao tratarem o que está em questão, não podem pretender resolvê-la de vez, e em confrontar o interlocutor com esta questão, por uma inferência, muitas vezes implícita, que realiza enquanto ele próprio se ocupa da questão (MEYER *apud* CARRILHO, 1990, p. 72).

---

<sup>2</sup> Em Lógica, comumente distinguem-se sentença, proposição e enunciado. Uma classificação possível é feita na semântica de situações (BARWISE; ETCHEMENDY, 1987, p. 9): reserva-se o termo “sentença” para fazer referência às sequências gramaticais de palavras; o termo “proposição”, por sua vez, designa aquilo que pode ser verdadeiro ou falso (o que podemos saber, crer, refutar, afirmar etc.); por fim, “enunciado” diz respeito à espécie “de evento que pode ser datado, envolvendo a afirmação por alguém, em alguma situação, de alguma proposição (o que é feito pelo uso de uma sentença declarativa)” (MORTARI, 2001, p. 14). Sobre o tema, conferir a seção “Sentenças, proposições, enunciados” da obra *Introdução à lógica*, de Mortari (2001, p. 10-15). No presente texto, os termos em questão serão utilizados de modo indistinto.

Deste modo, a argumentação é caracterizada pela tentativa de fornecer razões a favor ou contra determinado ponto de vista ou alternativa de ação. “A argumentação surge, portanto, em situações discursivas nas quais mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são, ou podem ser, considerados” (LEITÃO, 2011, p. 18). Nessa perspectiva, Perelman e Olbrechts-Tyteca identificam a natureza da argumentação da seguinte forma:

A natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1).

No terreno das evidências e certezas não cabe qualquer argumentação<sup>3</sup>. Argumenta-se, contrariamente, em situações em que não há aquiescência ou clareza, ocasiões em que as teorias e as práticas carecem de justificativa. Em diversas circunstâncias cotidianas, sejam estas cor-

---

<sup>3</sup> O estudo filosófico da argumentação é quase tão antigo quanto a própria Filosofia. Atribui-se a Aristóteles o pioneirismo na sistematização dos processos argumentativos. Contudo, se a classificação aristotélica dos tipos argumentativos de acordo com a verdade e a necessidade das premissas não priorizava qualquer uma das classes de argumentos, não havendo hierarquização entre os diferentes modos de raciocínio, a tradição filosófica que o sucedeu acabou por valorizar o raciocínio analítico em detrimento do dialético – não concebendo o estatuto de seriedade e consistência aos argumentos baseados em opiniões geralmente aceitas, sem compromisso com a verdade e voltados para o diálogo e à discussão. O presente texto insere-se no escopo de discussões contemporâneas (alavancadas a partir do pioneirismo de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e Stephen Toulmin (2006)) que considera a demonstração como uma – e não a única – forma de argumentação, sendo esta última, portanto, um domínio de atividades mais geral que a primeira. Segue-se, pois, a natureza da argumentação associada à plausibilidade e não à necessidade (característica requerida das demonstrações válidas).

riqueiras ou relacionadas ao exercício profissional e institucionalizado, faz-se necessário argumentar para fundamentar nossas ações, decisões e pontos de vista; pode-se citar, como exemplo, os momentos em que devemos declarar apoio a certas causas, justificar nossos direitos como consumidor, defender uma ideia em um debate político, jurídico, científico ou educacional.

A argumentação, como afirma Berti, caracteriza-se como “um discurso que não se limita a dizer como estão as coisas, mas busca justificar, apresentar os motivos, demonstrar tudo que afirma, dar as razões, ‘prestar contas’ de si” (BERTI *apud* RODRIGO, 2009, p. 64). Daí a epígrafe aristotélica, na qual o Estagirita distingue teses e problemas que requerem apenas uma boa correção e aqueles que requerem argumentos e, por conseguinte, carecem de exame.

O campo do provável que escapa às certezas e requer justificativa é, igualmente, o terreno da Filosofia. Segundo Murcho:

Há problemas em aberto em todas as disciplinas, mas no caso da filosofia temos muitíssimos mais problemas em aberto do que resultados consensuais. [...] compreender o caráter aberto da filosofia significa querer resultados consensuais substanciais, como qualquer pessoa que faz qualquer outro estudo quer resultados, apesar de sabermos que são escassos (MURCHO, 2008, p. 80-82).

A escassez de resultados substanciais consensuais em Filosofia acaba ressaltando outro importante aspecto da própria natureza filosófica: a coerência interna de cada Filosofia, que a faz única. Ao visitar sua trajetória filosófica, Porchat Pereira (1975, p. 14) afirmou:

Cada filosofia definia seus próprios critérios de validade e objetividade, solidários com o restante do edifício. Todas as questões que eu podia propor tinham, sob esta ou aquela forma, respostas coerentes em todas elas, umas com as outras também inconciliáveis, como eram as próprias filosofias. [...] descobrira que nenhuma fundamentação era absoluta, nenhuma legitimação era definitiva.

A constatação do autor reitera a caracterização anteriormente citada da natureza da Filosofia, permitindo-nos aproximar esta última da natureza da própria argumentação: ambas têm como característica fundamental e comum o caráter aberto, o comprometimento com a razoabilidade que não pode garantir (embora possa almejar) nem as certezas do cálculo, nem os resultados consensuais, nem tampouco as fundamentações ou legitimações definitivas.

A similaridade entre a natureza da argumentação e da Filosofia nos faz pensar no próprio papel da argumentação na construção de cada Filosofia. Para um mesmo problema, podem-se identificar distintas (mas igualmente pertinentes) respostas. “Por que, então, o filósofo se decide por uma e não por outra? É aqui que os argumentos desempenham papel essencial. O que legitima a opção por uma determinada tese são os argumentos” (PORTA, 2002, p. 37).

Em sua obra *A filosofia e a visão comum do mundo*, Porchat Pereira (1981) retoma a ideia supramencionada do conflito das teorias. Um conflito que, segundo Carrilho (1990, p. 25), constitui-se “da irredutível diversidade das argumentações filosóficas”. Como exemplo, cita a “diversidade de traços, e de objetivos, da argumentação transcendental, da argumentação analítica ou da argumentação intuicionista” (CARRILHO, 1990, p. 25). A argumentação ocupa, portanto, um lugar bastante significativo na Filosofia, sustentando as ideias filosóficas, oferecendo razões para a aceitação das diferentes teses, constituindo-se como traço distintivo de cada sistema filosófico.

Sabe-se, obviamente, que a argumentação não é exclusividade da Filosofia, visto que outras áreas do conhecimento também fazem uso de argumentos. Na Filosofia, contudo, pela diversidade de teses, a argumentação acaba ocupando um espaço primordial:

Os argumentos sustentam as teorias. Isto não acontece apenas em filosofia; todas as teorias, sejam científicas, históricas ou filosóficas, se sustentam em argumentos. [...] [Mas] Em filosofia os argumentos são muitíssimo mais visíveis precisamente porque

não há teorias consensuais. [...] Dado que as teorias dos diferentes filósofos se contradizem entre si, é importante saber que razões tem cada um dos filósofos para pensar que a sua teoria é verdadeira; se não o fizermos, o estudante fica com a noção errada de que a filosofia é apenas uma rapsódia de teorias diferentes umas das outras (MURCHO, 2008, p. 89-90).

A consideração da argumentação como central à atividade filosófica, por sua vez, poderia levar à precipitada consideração de que a Filosofia é um discurso prioritariamente argumentativo, ou seja, um discurso caracterizado primordialmente pela argumentação que o constitui. Teríamos, nessa abordagem, uma coincidência entre as filosofias e os argumentos que as compõem. Todavia,

afirmar que a filosofia é discurso argumentativo pressupõe que ela é [mera] “solução de problemas”. O prioritário na ordem lógica é o estabelecimento do problema. Ele é suposto essencial tanto da tese como dos argumentos que conduzem à sua aceitação ou ao seu rechaço (PORTA, 2002, p. 37).

Desta forma, embora a Filosofia seja constituída de argumentos e tenha uma relação intrínseca com estes, não se restringe à argumentação, dada a natureza essencialmente problemática da atividade filosófica. Os argumentos que sustentam ou refutam as teses filosóficas pressupõem o movimento preliminar de identificação ou construção do próprio problema abordado.

É parte essencial da atividade filosófica a construção (e reconstrução) do problema. Por conseguinte, a compreensão da Filosofia tem como passo necessário a determinação do problema proposto por cada filósofo. “Quando não há problema tampouco há filosofia. [...] Entender um autor é ver sua filosofia como resposta ‘ao’ problema que ele se coloca” (PORTA, 2002, p. 26). O papel nuclear que o

problema ocupa no fazer filosófico impossibilita que este seja caracterizado exclusivamente a partir dos argumentos que constituem cada Filosofia<sup>4</sup>.

Ademais, a própria reconstrução da argumentação filosófica, a despeito da possibilidade de uma leitura lógico-estrutural do discurso, implica na identificação de pressuposições que não constam necessariamente na argumentação, mas são nesta assumidas como verdades, hipóteses, crenças, postulados. Segundo Carrilho (1990, p. 27), para compreender as filosofias como “‘soluções’, não basta contrapô-las aos problemas, é preciso apurar qual é sua estrutura pressuposicional, pois é nela que radica a diversidade argumentativa da filosofia, assim como a sua eventual ‘incomensurabilidade’”.

A explicitação de problemas e pressupostos, bem como de conceitos e teses, fundamenta a atividade filosófica; destarte, o filosofar não se encerra na argumentação. Esta é um dos modos de fundamentação da Filosofia, mas não o único. Como afirma Porta (2002, p. 37, grifos do autor),

a ideia de “argumento” não esgota nem caracteriza suficientemente a racionalidade filosófica. Existem modos de “*fundamentação*” que não podem ser reduzidos a “argumentos” em sentido estrito. A diferença essencial entre ambos reside no elemento de reflexividade radical, necessariamente presente em um caso, mas não no outro. Um desses modos mencionados é a *explicitação*, a qual consiste em clarificar e precisar conceitos, teses, problemas e supostos de todos os tipos e gêneros.

---

<sup>4</sup> Ressalva-se, contudo, que a descrição da Filosofia como discurso argumentativo pode ser identificada em algumas produções filosóficas. Segundo Porta (2002, p. 38), “muitos analíticos [...] partem irrefletidamente de problemas ‘dados’ e refutam outros com um certo refinamento técnico”. Ademais, “Não é incomum [...] que o principal ‘argumento’ passe por uma explicitação dos supostos da tese rival, ou seja, aqueles que dão sentido ao problema” (PORTA, 2002, p. 38). Neste caso, os processos de argumentação da tese e formulação do problema são concomitantes e indissociáveis.

Defende-se que a atividade do filosofar possui caráter reflexivo. O pensar que se desdobra sobre si mesmo, de modo cuidadoso e criterioso, caracteriza o processo filosófico. Não obstante, a reflexão não está, necessariamente, presente nos argumentos. (Pode-se, por exemplo, fazer uma leitura exclusivamente estrutural de argumentos, na qual não se pressupõe qualquer reflexividade.)

Além disso, não só a explicitação (referida por Porta) fundamenta a Filosofia como a própria construção e criação dos conceitos, teses e problemas em questão é também parte constituinte do filosofar. Uma vez que a explicitação e a criação de problemas já foram tratadas no percurso desse texto<sup>5</sup>, cabe tecermos algum comentário, ainda que breve, sobre a criação conceitual.

Há autores, como Deleuze e Guattari (1992, p. 13, grifo dos autores), para os quais “o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência [...] [e] a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos”. Julgando que o caráter aberto e crítico usualmente associado ao filosofar também caracteriza outros saberes, assevera-se que o traço distintivo da Filosofia é a criação de conceitos.

O presente texto não defende que uma ou outra atividade relativa ao exercício da Filosofia seja prioritária. Neste sentido, acompanha a proposta de Rodrigo, a qual entende que problematizar, conceituar e argumentar são três processos de pensamento constitutivos da natureza do saber filosófico e, por conseguinte, “um ensino de filosofia que privilegie esses três aspectos pode garantir uma didática especificamente filosófica” (RODRIGO, 2009, p. 56).

Uma vez que se entende que a problematização, a reflexão e a criação conceitual também fazem parte do ofício do filósofo, a

---

<sup>5</sup> Para a sustentação do problema como momento essencial do pensar filosófico indica-se o livro de Mario Ariel González Porta usado como referência nesse trabalho: *A filosofia a partir de seus problemas* (2002).

argumentação – tema do presente artigo – não pode se configurar como o único fundamento da Filosofia. Por fim, a impossibilidade de coincidência entre a atividade filosófica e o discurso argumentativo é igualmente respaldada, como já mencionado, pelo fato de teorias de outras áreas do conhecimento também serem sustentadas por argumentos. Estes não são, portanto, característica específica da Filosofia.

### 3. Argumentação e Ensino de Filosofia

As similaridades entre as naturezas da argumentação e da Filosofia e a intrínseca relação entre as atividades de argumentar e filosofar implicam em outro vínculo, a saber, aquele entre a argumentação e o ensino da Filosofia. Como será especificado na sequência, as habilidades argumentativas assumem importante papel nos documentos que orientam a Educação Básica brasileira, tanto na formação geral do estudante quanto nos objetivos pretendidos para a disciplina de Filosofia.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), salienta-se que dentre as competências de caráter geral a serem desenvolvidas no educando, encontra-se aprender “a argumentar com base em fatos” (BRASIL-MEC/SEMT, 2000a, p. 74). As *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+) reiteram que “argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, [...] apontar contradições [...] são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas” (BRASIL-MEC/SEMT, 2002, p. 16).

Acompanhando os documentos supramencionados, na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2013 (BRASIL-MEC/INEP, Anexo II, 2013, p. 1), consta como quarto eixo cognitivo comum a todas as áreas de conhecimento “Construir

argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”. Nesta perspectiva, a capacidade argumentativa é considerada como primordial para todas as disciplinas do Ensino Médio, o que corrobora sua importância no contexto escolar.

Uma vez que a argumentação é o objeto próprio da Lógica e esta, uma das áreas da Filosofia, dentre os objetivos específicos para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio encontra-se, segundo os PCNEM, propiciar ao educando “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL-MEC/SEMT, 2000b, p. 61).

A capacidade argumentativa como contribuição filosófica ao estudante da Educação Básica é reiterada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que ao discutir quais competências estão envolvidas ao se ensinar Filosofia, afirma “que se trata [...] de competências comunicativas [...] que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia” (BRASIL-MEC/SEB, 2006, p. 30).

Portanto, os dispositivos legais atribuem à Filosofia, a partir de seus conteúdos lógicos, o aprimoramento de competências argumentativas. Sustenta-se que:

o ensino da Lógica pode propiciar ao educando a descoberta da possibilidade de pensar sobre o próprio pensar de forma organizada e encadeada – sistematizando as explicações, opiniões, crenças. Por conseguinte, parece auxiliar no reconhecimento das diferentes estruturas argumentativas, permitindo àquele que se familiariza com os conceitos lógicos (ainda que elementares), um arcabouço teórico interessante tanto para a criação quanto para a avaliação crítica de argumentos (VELASCO, 2010, p. 151).

À medida que auxilia na identificação, criação e avaliação de argumentos, o ensino da Lógica (nessa perspectiva argumentativa<sup>6</sup>)

“contribui não apenas para desenvolver a capacidade de organização lógica do raciocínio, mas também para fundamentar os próprios pontos de vista [...], refutar ideias ou responder objeções, reconhecer e considerar o ponto de vista do interlocutor” (RODRIGO, 2009, p. 65).

No caso do ensino da Filosofia, torna-se crucial, igualmente, para a compreensão dos argumentos que sustentam os diferentes sistemas filosóficos – imprescindível processo, pois como visto na seção precedente, a argumentação constitui um traço distintivo de cada Filosofia, ocupando um lugar essencial nesta última<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Em sua obra *O lugar da lógica na filosofia*, Desidério Murcho afirma que “Não é possível compreender cabalmente o que é a argumentação sem dominar os elementos básicos da lógica formal” (MURCHO, 2003, p. 39). Para o autor, o domínio de aspectos elementares da lógica formal é imprescindível para o estudo, inclusive, da chamada Lógica Informal. Este ponto não é consensual entre estudiosos da área: alguns pesquisadores do Movimento da Lógica Informal sustentam que todo argumento deve ser analisado no contexto dialógico em que aparece e, assim, cada argumento é único. Nesse enfoque, a Lógica Informal pretende “fornecer ao leitor os métodos básicos de análise crítica dos argumentos tais como aparecem em linguagem natural no universo real de discussões sobre assuntos controversos em áreas como política, direito, ciência e em todos os aspectos da vida diária. Trata-se, em larga medida, de disciplina prática (aplicada)” (WALTON, 2006, p. IX). Como uma disciplina que prioriza os aspectos práticos e educacionais da Lógica, baseando-se em argumentos cotidianos, a Lógica Informal acabaria por se constituir em contraposição à Lógica Formal. Outros pesquisadores da Lógica (MACFARLANE, 2000), por sua vez, afirmam que a identificação da possibilidade de verificação da validade argumentativa a partir da ideia de forma é o cerne da Lógica e, por isso, a ideia de “lógica informal” seria uma contradição de termos. Neste texto, o termo “Lógica” será usado tão e simplesmente para designar o estudo de determinados aspectos da argumentação.

<sup>7</sup> Um precioso material que reconstitui inúmeros (ou mais precisamente 100) argumentos filosóficos e pode ser de muita valia como recurso didático consiste na obra *Os 100 argumentos mais importantes da Filosofia Ocidental*, organizada por Michael Bruce e Steven Barbone (2013). Neste livro, os autores apresentam textos originais de filósofos, precedidos de uma contextualização introdutória e seguidos de uma proposta de estrutura argumentativa.

Uma vez que a argumentação é uma das atividades que caracterizam o filosofar, conhecê-la é condição necessária, embora não suficiente, para o estudo da Filosofia. Para alguns autores, o ensino da Lógica ainda “contribui decisivamente para a criatividade filosófica, pois habitua-nos a pensar em circunstâncias novas que de outro modo não teríamos em consideração” (MURCHO, 2003, p. 30). A construção e reconstrução argumentativa permite ao estudante identificar pressupostos e confrontar diferentes posições, mudando de ideia diante da impossibilidade de justificá-la ou do reconhecimento de argumentos mais interessantes. Portanto, ao invés de inibir a criatividade, o pensamento lógico pode auxiliar no desenvolvimento desta.

Além da associação entre argumentação e criatividade, costuma-se relacionar o fomento das competências argumentativas em sala de aula com outros dois objetivos almejados na Educação Básica, a saber, a criticidade e a civilidade. Com relação à primeira, sustenta-se que os exercícios de prática argumentativa promovem o exame racional sem pré-conceitos ou pré-julgamentos, as habilidades de julgar e deliberar, como também a cuidadosa avaliação de conhecimentos, comportamentos, ideias, costumes e valores. Por conseguinte, são condição para o pensamento crítico<sup>8</sup>.

A relação entre argumentação e civilidade, por sua vez, pauta-se na própria natureza – plausível – da argumentação discutida na seção anterior.

O orador, ciente da natureza provável de seus argumentos, distancia-se tanto da perspectiva cética quanto da dogmática.

Como a prova retórica jamais é totalmente necessária, o espírito que dá sua adesão às conclusões de uma argumentação o faz por um ato que o envolve pelo qual é responsável. O fanático aceita esse envolvimento, mas como alguém que se inclina ante uma verdade absoluta e irrefragável; o cético recusa esse envolvimento, a pretexto de ele

---

<sup>8</sup> Sobre o assunto o leitor pode consultar o trabalho da autora intitulado “Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais”, apresentado durante o XVI Encontro Nacional da ANPOF e publicado nos anais do referido evento (VELASCO, 2015).

não lhe parece poder ser definitivo. Recusa-se aderir porque tem da adesão uma ideia que se assemelha a do fanático: ambos desconhecem que a argumentação visa uma escolha entre possíveis (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 70).

A prática argumentativa, nesse sentido, pressupõe o reconhecimento do terreno do provável, do incerto. E, igualmente, do pluralismo de opiniões. A retórica na ótica de Perelman e Olbrechts-Tyteca expressa uma racionalidade diferente daquela representada pela lógica analítica que, quando usada em âmbitos fora das ciências naturais e lógico-matemáticas, acaba universalizando assuntos que têm como condição a pluralidade.

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coercitiva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. [...] Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não-coercitivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 581).

O exercício da argumentação demanda a suposição da existência de faculdades humanas que possibilitam, de um lado, a formulação racional de argumentos e, de outro, a expressão através da linguagem e seu suposto entendimento pelo outro. A existência de uma linguagem comum é considerada imprescindível à argumentação, assim como o é o contato intelectual. Este possui inúmeros condicionantes, tais como o contexto, o lugar, as regras, a ideologia vigente, a cultura e o conhecimento prévio dos interlocutores. Todavia, independentemente do gênero discursivo e dos aspectos que o condicionam, a argumentação deve manter sua principal característica, a saber, a de criar uma disposição para aquilo que versa.

A abertura à alteridade consiste, assim, não somente em um fator

psicológico no processo de persuasão, mas também em um fator metodológico, dado que a disposição de voltar-se para o outro e colocar-se no lugar do auditório, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, é condição para toda argumentação.

Fez valer seus argumentos sob todos os ângulos; discutiu como cristão, como pagão, como marido, como patriota, como homem; minha mãe respondeu sempre como mulher. Foi um jogo duro para ela: incapaz de adotar para o combate tantas máscaras diferentes, ela sustentava uma partida desigual, lutava um contra sete (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 25).

Conhecer o auditório e assumir uma identidade transitória tem a finalidade de tornar verossímil aquilo que se quer argumentar. E pode, ocasionalmente, implicar no reposicionamento da opinião do orador, o qual eventualmente acaba mudando de posição. Uma vez que se faz necessário argumentar em situações em que mais de um ponto de vista ou alternativa de ação devem ser considerados, a argumentação figura como contraponto ao uso da coação e da violência:

O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 61).

Por requerer a anuência dos envolvidos e pressupor a formação de uma “comunidade de espíritos”, o discurso argumentativo orienta, “de maneira civilizada (sem o que, para que? – o porrete seria suficiente), todo diálogo, todo debate, toda discussão” (BERNARDO, 2000, p. 12). A argumentação assume, nesse contexto, um caráter educativo e,

consequentemente, civilizatório<sup>9</sup>. Nesta ótica, o embate argumentativo entre cidadãos acaba por justificar a normatividade e fundamentar a democracia deliberativa.

a valorização positiva da argumentação remete, sobretudo, para a sua importância do ponto de vista pessoal e de cidadania. É pois, de uma perspectiva prática, política e sociológica que ela é considerada. Nela a racionalidade está essencialmente ligada à noção de justiça, adquirindo o argumentar um valor sócio-simbólico que a liga a valores democráticos como o pluralismo, a não-violência, a liberdade e o direito às opiniões (GRÁCIO, 2009, p. 120).

Desse modo, pode-se afirmar que, em alguma medida, o trabalho com as competências argumentativas na escola pode contribuir para ao menos duas das finalidades do Ensino Médio estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, o desenvolvimento do pensamento crítico (e da autonomia intelectual) e o preparo para a cidadania<sup>10</sup>.

#### 4. Conclusão

Argumentação e Filosofia têm naturezas similares, à medida que, comprometidas com a racionalidade e a razoabilidade, distinguem-se pelo caráter aberto e pela ausência de resultados consensuais. Mais que isso: ao oferecer razões para a aceitação das diferentes ideias filosóficas,

---

<sup>9</sup> Sobre a argumentação como chave da civilidade e antídoto contra a violência, conferir Philippe Breton (2005).

<sup>10</sup> O propósito aqui é somente apresentar a usual associação entre argumentação e civilidade, a qual pode ser estendida para o cenário educacional. Sinaliza-se, contudo, que o conceito de cidadania presente nos dispositivos legais nacionais de orientação para a Educação Básica (bem como, frequentemente, nos discursos pedagógicos), carece de precisão e, portanto, não necessariamente coincide com o ideal de cidadania construído com o auxílio das ferramentas argumentativas – uma *práxis* em que o cidadão é sujeito ativo na elaboração de seus direitos, problematizando tanto os princípios em que estes se assentam quanto a que interesses servem.

sustentando-as, a argumentação ocupa um lugar significativo na Filosofia. Constitui-se como condição necessária à atividade filosófica, ainda que não suficiente, dado que esta última é também composta de problematização, reflexão e conceitualização. Logo, a argumentação compreende um importante fundamento da Filosofia, sendo um dos elementos centrais do exercício filosófico em sala de aula.

A prática argumentativa desenvolvida nas aulas de Filosofia (e nas demais disciplinas) contribui para o requerido fomento do pensar que se quer crítico, criativo, autônomo. Auxilia, como atestado por Aristóteles na epígrafe deste texto, no exame de toda tese, de todo problema. Ainda que este seja apenas uma simples questão em uma aula de inglês – como no conto de Rubem Braga (1997, p. 75-76) que encerra o presente artigo:

— Is this an elephant?

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir às pressas que não se tratava de um elefante. Mas se tirarmos a tromba a um elefante, nem por isso deixa ele de ser um elefante; mesmo que morra em consequência da brutal operação, continua a ser um elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convincentemente:

— No, it's not!

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente perguntou:

— Is it a book?

Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro a primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras — sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvesse livros encadernados em louça, aquilo não seria um deles: não parecia de modo algum um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

— No, it's not!

Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita — mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

## Referências

ARISTÓTELES. *Tópicos*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. — (Os pensadores).

BARWISE, Jon; ETCHEMENDY, John. *The Liar. An essay on truth and circularity*. New York: Oxford University Press, 1987.

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRAGA, Rubem. Aula de Inglês. In: \_\_\_\_\_. *Os melhores contos de Rubem Braga*. Seleção de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Global, 1997.

BRASIL-MEC/INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013*. Brasília: Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso: 17 jul. 2015.

BRASIL-MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (vol. 3). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso: 17 jul. 2015.

BRASIL-MEC/SEMT. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

BRETON, Philippe. *Argumentar em situações difíceis: o que fazer diante de um público hostil, de comentários racistas, de assédio, de manipulação, de agressão física e de violência sob qualquer forma?* Tradução de Sonia Augusto. Barueri: Manole, 2005.

BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. *Os 100 argumentos mais importantes da Filosofia Ocidental*. Tradução de Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2013.

CARRILHO, Manuel Maria. *Verdade, suspeita e argumentação*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. *Comunicação e Sociedade*, v. 16, 2009, p. 101-122.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 13-46.

MACFARLANE, John Gordon. *What does it mean to say that logic is formal?* 328 f. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Pittsburgh, Pittsburgh, 2000.

MORTARI, Cezar. *Introdução à lógica*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MURCHO, Desidério. *O lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano, 2003.

\_\_\_\_\_. A natureza da filosofia e seu ensino. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, 2008, p. 79-99.

NOLT, John; ROHATYN, Dennis. *Lógica*. Tradução de Mineko Yamashita; revisão técnica de Leila Zardo Puga. São Paulo: McGraw-Hill, 1991. (Coleção Schaum)

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. Prefácio a uma Filosofia. *Discurso*, São Paulo, n. 5, 1975, p. 9-24.

\_\_\_\_\_. *A filosofia e a visão comum do mundo*. Brasília: Brasiliense, 1981.

PORTA, Mario Ariel González. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores)

TOULMIN, Stephen Edelston. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Educando para a Argumentação: contribuições do ensino da lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Ensino de Filosofia)

\_\_\_\_\_. Argumentação, pensamento crítico e ensino de filosofia: (im) precisões conceituais. In: CARVALHO, Marcelo; BENEDITO DE ALMEIDA JR, José. *Filosofia e Ensinar Filosofia*. Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF, 2015, p. 224-236.

WALTON, Douglas. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. Tradução de Ana Lúcia R. Franco e Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Biblioteca Universal)

Data de registro: 05/11/2015

Data de aceite: 18/01/2017

## Teatro de Arena de São Paulo: reflexões sobre política, arte e formação\*

Ana Maria Said\*\*

**Resumo:** Pretendemos neste texto analisar o projeto político-pedagógico do Teatro de Arena de São Paulo (1955 – 1972) que nos incita a refletir sobre a relação entre política, arte e formação humana. Nesse sentido analisaremos o alcance de sua obra e de suas críticas político-sociais dentro do contexto histórico e ideológico em que se formou e atuou o Teatro de Arena de São Paulo. Estudaremos a obra do Arena, dentro do quadro de efervescência cultural e política de final dos anos 1950 e década de 1960, e da resistência ao período obscuro da ditadura militar no Brasil. Para que possamos fazê-lo, a análise da influência isebiana com a questão da conscientização, incluindo a obra de Paulo Freire, torna-se fundamental.

**Palavras-chave:** Arte. Política. Educação.

### The Arena Theatre of São Paulo: reflections about politics art and formation

**Abstract:** In this text, the intention is to analyse the political-pedagogic project of the Arena Theatre of São Paulo (1955-1972), which incites us to reflect about the relationship between the politics, arts and human formation. We will analyse the reach of its work and social- political criticism inside the historical and ideological contest that has formed and acted the Arena Theatre of São Paulo. We will study the work of the Arena, inside the cultural and political effervescence picture in the end of the 1950's and the decade of 1960's, including the resistance of the obscure

---

\* Parte deste texto foi publicado no livro eletrônico dos anais do XVII Taller Internacional Nueva Ciência Política, na Universidad de la Habana, em Cuba, em 2014.

\*\* Doutora em Educação, na área Educação, Sociedade, Política e Cultura pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora na linha de Filosofia Política do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* [anasaid@ufu.br](mailto:anasaid@ufu.br)

time of the military dictatorship in Brazil. In order to do this, the analysis of the Isebian influence on the question of awareness, including the work of Paulo Freire, has become essential.

**Keywords:** Art. Politics. Education.

### **Teatro di Arena di San Paolo: riflessioni su politica, arte e formazione**

Lo scopo di questo testo, è l'intenzione di analizzare il progetto politico-pedagogico del Teatro di Arena di San Paolo (1955-1972), che ci incita a riflettere sul rapporto tra la politica, le arti e la formazione umana. Analizzeremo la portata del suo lavoro e di critica politico-sociale all'interno del contesto storico e ideologico in cui si è formato e in che abbia agito il Teatro di Arena di San Paolo. Studieremo il lavoro dell'Arena, all'interno del quadro dell'effervescenza culturale e politica dalla fine del 1950 e nel decennio del 1960, come resistenza al tempo oscuro della dittatura militare in Brasile. Per poter farlo, l'analisi dell'influenza del ISEB sulla questione della consapevolezza, compreso il lavoro di Paulo Freire, è diventato essenziale.

**Parole chiave:** Arte. Politica. Educazione.

### **As inovações do Arena**

O Teatro de Arena de São Paulo nasce na Escola de Arte Dramática de São Paulo, com uma experiência do então aluno (depois diretor do Arena, e seu fundador) José Renato, sob orientação do crítico Décio de Almeida Prado, professor da Escola, com a peça *O demorado adeus*, de Tennessee Williams, mudando a forma de encenar, abandonando o palco tradicional e utilizando a arena para fazê-lo. Os alunos da Escola de Arte Dramática (EAD) são influenciados pelo livro *Theatre in-the-round*, de Margo Jones, que cria uma nova forma de encenação: *Theatre-50*. Dallas, 1947. É neste livro que se encontram os fundamentos teóricos do Teatro de Arena.

Como a experiência de José Renato teve êxito, ele organiza a primeira companhia profissional de Teatro de Arena, juntamente com Geraldo

Matheus, Sérgio Sampaio e Emílio Fontana. Lançam *Esta noite é nossa*, de Stafford Dickens, em 11 de abril de 1953, no Museu de Arte Moderna de São Paulo. No elenco encontravam-se Sérgio Brito, Renata Blanstein, John Herbert, Monah Delacy e Henrique Becker.

Era um grupo organizado e dirigido pelos primeiros formandos da EAD, que havia sido criada para formar novos atores para o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC). Uma vez formados, perceberam a difícil posição do mercado de trabalho e optaram pela forma do Arena, por ser mais econômica.

Em fevereiro de 1955, inaugura-se o Teatro de Arena de São Paulo na Rua Theodoro Bayma, 94, em frente à Igreja da Consolação. Era o primeiro teatro de Arena, com uma localização fixa na América do Sul. A primeira peça encenada é *A rosa dos ventos*, de Claude Spaak, traduzida e dirigida por José Renato.

Seria, então, a mudança da forma a primeira inovação do Arena.

A. Acioly Neto, na revista *O cruzeiro* de 17 de outubro de 1959, analisando a primeira temporada do Teatro de Arena de São Paulo, no Rio de Janeiro, posiciona-se sobre seu histórico:

O Teatro de Arena de São Paulo, primeiro no gênero na América do Sul, foi fundado por José Renato, formado pela Escola de Arte Dramática. As primeiras apresentações, em colégios, fábricas e no interior de São Paulo, foram realizadas em 1954. A forma de arena, ao mesmo tempo, solucionava o problema financeiro fundamental, devido à simplicidade de montagens sem cenários, permitia uma excepcional ligação com o público, valorizando a qualidade artística dos espetáculos. Daí surgiram seus grandes e revolucionários sucessos que foram *Eles não usam black-tie*, *Chapetuba Futebol Clube* e *Gente como a gente* que serão lançados agora no Rio de Janeiro.

Com a nova forma de representação, começa a surgir a necessidade de um novo conteúdo adequado à forma de representação das peças. Isto é resolvido com a junção do Teatro de Arena com o Teatro Paulista do Estudante (TPE), em 1956. Aparece pela primeira vez em

um grupo de teatro brasileiro a preocupação com a função social do teatro, trazida pelo TPE.

Em 5 de abril de 1955, um grupo de estudantes funda o Teatro Paulista do Estudante, ajudados por Ruggero Jacobbi (diretor italiano), que se preocupava com o significado político do teatro. Faziam parte Gianfrancesco Guarnieri e Oduvaldo Vianna Filho (Vianninha), já atentos à realidade brasileira que os inquietava. Há no TPE a intenção de discutir a realidade nacional. O TPE partiu da necessidade de organização estudantil, utilizando o teatro como meio.

Em 1956, o Teatro de Arena de São Paulo e o TPE se unem para encenar *Escola de Maridos*, de Molière, com Gianfrancesco Guarnieri, Vianninha, Milton Leandro e Leonardo Fernandes, com a direção de José Renato. O Teatro Paulista do Estudante funde-se definitivamente com o Teatro de Arena de São Paulo, e Guarnieri e Vianninha passam a fazer parte do elenco do Arena.

Os integrantes do TPE estavam atentos à preocupação do TBC e percebiam que o que era realizado até então não tinha ligação com a realidade brasileira. Copiavam e faziam o que se fazia fora do País. Na entrevista a Fernando Peixoto, Gianfrancesco Guarnieri assim se expressa sobre a visão do TPE em relação ao TBC:

Mas a gente percebia também que tudo o que era feito pelo TBC não tinha relação consequente com a realidade brasileira. Era um teatro de nível cultural, mas não era aquela a nossa proposta. Os espetáculos deles não tinham uma preocupação com o país, com o público, não se situavam onde estavam sendo feitos. Era quase que apenas uma cópia e mesmo quase que imposição daquilo que vinha sendo feito fora (PEIXOTO, 1985, p. 46).

Guarnieri assegura que é a partir daí que surge dentro do Arena uma proposta de mudar a face do teatro brasileiro. Pessoas do TPE que, juntas com os atores remanescentes do Arena, vão fazer o grande esforço, isto é, preocupar-se com a forma de interpretação brasileira, com a dramaturgia brasileira. (PEIXOTO, 1985, p. 47)

O TBC, fundado por Franco Zampari em 1948, foi a primeira tentativa de fazer teatro profissional no Brasil. Embora houvesse uma preocupação em melhorar o nível cultural, trazendo obras qualitativamente melhores do que havia até então, não houve uma preocupação com a dramaturgia nacional.

Não havia uma só linha e motivação para a encenação de peças. Alternavam-se peças de qualidade com *boulevards*, onde não havia preocupação com qualidade estética, embora fossem estruturalmente bem construídas. Eram peças leves, superficiais, que tinham apenas o intuito de divertir.

O aprimoramento dos atores desenvolve-se com diretores estrangeiros, principalmente italianos, como Adolfo Celi, Bollini, Salce, Ruggero Jacobbi, Gianni Ratto e, mais tarde, outros de outras nacionalidades como Ziembisnki, Eugênio Kusnet, Vaneau, todos europeus.

Além da direção, também ensinam interpretação aos atores amadores. Num primeiro momento, isto é louvável, já que contribuem para aprimorar o panorama teatral brasileiro. Depois de algum tempo, fica clara a necessidade do “abrasileiramento” do teatro nacional, a tentativa de buscar os próprios caminhos para esses atores formados pela linha clássica desses diretores.

Décio de Almeida Prado escreve ao *O Estado de São Paulo* em 21 de janeiro de 1953:

O êxito artístico do TBC, sem dúvida o maior do país, é, em grande parte, um êxito de origem de fundo europeu. Quanto mais os diretores forem se integrando na nossa terra, deitando raízes, recebendo e exercendo influências, formando discípulos, estabelecendo uma espécie de simbiose com o meio, mais se estará a caminho da solução de um tal problema, ou seja, o “abrasileiramento” do nosso teatro.

É claro que não se pode “culpar” o TBC pelo ecletismo e nem mesmo pelo não-nacionalismo. Há todo um quadro histórico determinado

por décadas de ditadura do Estado Novo que acabará interferindo no quadro cultural da época, onde a formação intelectual é a mais alienada possível. Somente a partir de meados da década de 1950 é que se inicia uma mudança neste quadro, mas, ainda assim, com as limitações que a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista transmite aos meios intelectuais brasileiros.

Uma análise do período do Estado Novo permite a compreensão de que a censura da ditadura interfere e possibilita, para a maioria do meio intelectual brasileiro, interesse pelas teorias estrangeiras e, à burguesia do País, por tudo o que fosse importado e significasse *status* – alienação provocada por um período de muita repressão. Claro que com exceções a essa alienação (e que exceções!!!), como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Guimarães Rosa, Mário de Andrade, Cândido Portinari e Villalobos, por exemplo.

É para a burguesia que o trabalho do TBC estará voltado. Isto, no entanto, não invalida o fato de ter conseguido uma grande melhora na qualidade da dramaturgia nacional (mesmo com os limites ditados pelo interesse comercial, afinal era uma empresa), na encenação, na técnica e na direção; surgindo também atores do porte de Paulo Autran, Cleyde Iaconis, Cacilda Becker, etc. Praticamente, a profissionalização, com uma preocupação com a qualidade das montagens teatrais, inicia-se com o TBC. E é também a partir das reflexões sobre o seu trabalho que se pode perceber a necessidade de uma dramaturgia nacional, mesmo que, diretamente, o grupo do TBC não tenha trabalhado para tal.

Inclusive, Ruggiero Jacobbi, italiano, um dos diretores do TBC, defendia a importância de nacionalizar o teatro. Insistia nisto em suas aulas, palestras, conversas e crônicas. Era a favor do teatro político e, por isto mesmo, chegou a ser expulso do TBC em 1950, quando tentava encenar *A ronda dos malandros*, de John Gay. Ele volta a trabalhar no TBC alguns anos depois, insistindo ainda em tais ideias. É interessante salientar que é ele quem ajuda a montar o Teatro Paulista do Estudante e a incentivar a função política e social do seu teatro.

A Escola de Arte Dramática, que surge com a necessidade de formar profissionais para o TBC, vai encenar nos exames públicos no teatrinho de Zampari peças mais políticas, como textos de Brecht, Kafka, George Shéadé e Thowton Wilder, aproximando-se de outras tentativas de encenação.

Será numa dessas experiências que José Renato, ainda estudante da EAD, vai dirigir, *O demorado adeus*, de Tennessee Williams, num palco de arena. Em 11 de abril de 1953 lançou comercialmente a ideia da arena no Museu de Arte Moderna, incentivado pelo professor da EAD, Décio de Almeida Prado. Embora não trouxesse ainda nenhuma grande inovação, era uma forma diferente surgindo no meio teatral. Uma maneira mais econômica, com gastos reduzidos, ausência de cenários, etc. Essa mudança na forma de encenação com um maior contato e participação do público, entretanto, fará com que haja a necessidade da procura de novos textos que a ela se adaptem.

A peça de Gianfrancesco Guarnieri, *Eles não usam black-tie*, encenada por acaso em 1958, para encerrar atividades do teatro que se encontrava muito mal economicamente, surpreendentemente, teve êxito inesperado, o que fez despertar a ideia de se organizar um Seminário de Dramaturgia. A partir do sucesso desta peça, que esteve um ano em cartaz no teatrinho da Rua Consolação, em São Paulo, o grupo do Arena sentiu-se incentivado a continuar escrevendo peças que trouxessem ao palco a realidade do “povo” brasileiro.

Nas discussões do Seminário de Dramaturgia e na maioria das peças escritas por seus integrantes, a marca da ideologia nacionalista (do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros) estará presente. O trabalho do Arena será marcado por ela.

O Seminário de Dramaturgia responde aos anseios dos participantes do Arena, que vivem um momento de muita agitação no campo cultural e político brasileiro, em que os intelectuais de esquerda tentam se organizar de várias formas, discutindo e participando da realidade do país, e vivendo intensamente seus principais problemas. Partindo de

suas dúvidas, muitas serão respondidas nas áreas teatral e estética, com mudanças nas teorias novas buscadas para resolver questões estéticas, integrando forma e conteúdo.

Era o momento de discutir, questionar e mudar. E o grupo do Teatro de Arena vive intensamente este momento. Buscava-se a verdade do homem brasileiro, como nos descreve Milton Gonçalves num depoimento para a revista *Dionysios*. Ele ponderava que, tendo sido operário, tinha muito trabalho prático e nenhuma teoria. Mas que, por exemplo, Vianninha, Guarnieri e Boal tinham bom material teórico e se utilizavam disso.

Começamos a trocar tudo isso e foi um período de uma fertilidade espantosa. O que tínhamos vivido podia ser utilizado, através do trabalho do Boal, para descobrir não só a representação particular da persona gem, como a verdade do homem brasileiro (REVISTA DIONYSIOS, 1978, p. 75).

Parece-nos que ele ressalta a importância do embasamento teórico de alguns participantes do grupo, que foram peças importantes na inovação em termos de dramaturgia e de encenação no Brasil. Milton enfatiza também que o fato de estarem preocupados e engajados em buscar o “povo” brasileiro, entender o Brasil, os fez voltar para o Seminário de Dramaturgia e produção de peças que eram paralelas a esta procura e a refletia.

Milton Gonçalves explica:

O Seminário teve um significado interno e outro externo. A par da valorização do autor nacional, havia a preocupação interna do grupo em buscar textos ligados à forma que o laboratório de interpretação julgava correta para uma representação brasileira, textos que expressassem problemas políticos, sociais e filosóficos do homem brasileiro (REVISTA DIONYSIOS, 1978, p. 75).

Há nessa fase, fim da década de 1950, início da de 1960, uma relativa liberalidade do regime político, uma ampla mobilização social em todo o País e a possibilidade de expressar as contradições da nossa realidade. E

o Arena se expressa e participa desta mobilização, embora com um forte conteúdo nacionalista em seu trabalho, influência do ISEB.

O ISEB possui em suas produções uma forte raiz nacionalista. O que podemos perceber a partir de um estudo sobre as obras produzidas pelos principais integrantes do Instituto é que “tudo que é nacional é racional” (Álvaro Vieira Pinto), parafraseando Hegel, “tudo que é real é racional”.

Carlos Guilherme Motta afirma em *Ideologia da cultura brasileira*, em nota de rodapé: “Faz-se no âmbito do ISEB, da ‘consciência nacional’ o sujeito último das categorias históricas” (MOTTA, 1980, p. 113).

Os pontos principais abordados por autores como Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes, entre outros, seriam o colonialismo que impedia o País de tornar-se uma Nação (era necessário construir a Nação Brasileira). A noção de povo como base de análise era muito genérica e acabava por camuflar o conceito de luta de classes. A teoria do desenvolvimento aceitava o capital estrangeiro (embora para eles a grande luta brasileira fosse contra o imperialismo) e a Segurança Nacional, outro tema relevante do grupo, importante, pois combatia a subversão.

Há nos trabalhos do Arena e nos seus depoimentos a preocupação com o “povo” brasileiro. Acabamos de ver uma citação do depoimento de Milton Gonçalves em que se refere a isto.

É nos anos cinquenta do século passado que se inicia a intensificação das tendências nacionalistas com a preocupação de superar o subdesenvolvimento da realidade brasileira. Mesmo o pensamento marxista será entranhado por esta ideologia nacional-desenvolvimentista.

Hélio Jaguaribe, principalmente, mostra-se preocupado com a “classe média” brasileira, como se a ela coubesse um papel fundamental nas mudanças estruturais de nossa realidade. É sob esta ótica que ele analisa os acontecimentos das últimas décadas de 1950 e 1960. Outro ponto importante em seu pensamento é a sua noção de que vivíamos, na década de 1960, uma crise cultural. Achava, entretanto, que a nossa tradicional carência cultural era um privilégio, no sentido de que tínhamos a chance

de “criar” a nossa cultura, passar à etapa da produção ideológica, porque, “um país é sua cultura”. O ISEB incumbir-se-ia disso. E Hélio Jaguaribe seria um dos seus principais representantes neste papel.

A principal luta travada pelos nacionalistas do ISEB era contra a alienação em que vivia o “povo” brasileiro. Roland Corbisier, principalmente, referia-se a isto, pois, para ele, a saída era a “autoconsciência” nacional, pois era forma de tomarmos consciência de nós mesmos, do que somos e queremos. Era preciso tomar consciência da Nação como uma tarefa, empresa comum a realizar no tempo. Assim, não seremos mais os comentadores do pensamento estrangeiro, mas intérpretes de nosso destino nacional. Um povo dependente economicamente, segundo ele, seria um povo dependente e colonial culturalmente. Seria necessário romper com o passado colonial para poder criar uma Nação.

Roland Corbisier foi o principal idealizador da ideologia da Cultura Brasileira, dentro do quadro nacionalista. Era diretor executivo do ISEB.

Deveria existir um movimento de libertação nacional, a superação do subdesenvolvimento e uma revolução “burguesa” nacionalista. E é através da burguesia nacional, com seu apoio, que a *inteligência* brasileira deveria construir a ideologia da libertação nacional. Os intelectuais do ISEB seriam os arautos da “consciência nacional”. Cultura, para eles, era sinônimo de civilização, mas no sentido do que fomos e do que queremos ser. A evolução da nação brasileira deve ser a passagem das formas agrícolas e rurais para a industrialização e urbanização.

Para Corbisier, o intelectual brasileiro era apenas erudito, mas não “pensava” sobre o Brasil. Portanto, não tínhamos uma cultura brasileira. Chega a afirmar que estes intelectuais viviam “*em país sem destino próprio*”.<sup>1</sup>

Não há uma teoria das classes sociais, mas um “projeto nacional”. A nação deve organizar-se “culturalmente” para o desenvolvimento industrial. Junto a isto é preciso criar uma cultura brasileira voltada para os nossos problemas.

---

<sup>1</sup> CORBISIER, 1960.

Para os intelectuais do ISEB não havia uma cultura brasileira, pois nada era produzido aqui. As teorias e os movimentos culturais vinham de fora e eram copiados pelos nossos intelectuais. A nossa dependência não era apenas econômica, mas também cultural.

Deveríamos fazer uma revolução burguesa no sentido de deixar de ser “colônia”. A par desta libertação em termos econômicos, deveríamos criar uma cultura brasileira que faria do nosso país uma Nação (a qual até então, para eles, não existia).

Os isebianos não trabalhavam com o conceito de luta de classes, mesmo na vertente marxista, pois esta se preocupava com o imperialismo. Também ignoravam o processo dialético para entender a estrutura social brasileira. Há uma dicotomia na análise da nossa dependência econômica e também cultural, a concepção da “História em etapas” que deveriam ser cumpridas e, logo, a necessidade da “revolução burguesa”, mesmo para os autores de tendência socialista. Acreditavam que, se a dependência cultural fosse resolvida, também resolveriam a dependência econômica. A independência cultural dar-se-ia através da organização cultural para o desenvolvimento industrial.

De qualquer forma, a revolução burguesa era uma possibilidade que não se devia deixar de ponderar. A sua necessidade, naquele momento, teria de ser analisada pelos intelectuais, porque esta se tornava uma realidade. Sobre a necessidade de conscientização dessa revolução, temos pelo menos duas vertentes: Para Hélio Jaguaribe, as massas devem ser “conscientizadas” através da “política ideológica” formulada por intelectuais que têm mais possibilidade de entender a realidade, já que possuem um esclarecimento maior, pois elas não têm conhecimento de seus próprios interesses. Já para Álvaro Vieira Pinto, era necessário ensinar às massas o que exprime o ponto de vista delas, elaborada teoricamente pelos intelectuais.

De qualquer forma, o que se pretende é a consolidação do capitalismo nacional e é para onde caminha mesmo que pretenda avançar depois para o socialismo, como pretendiam os pensadores ditos marxistas.

Mas a principal questão desenvolvida pelos isebianos foi o imperialismo. Esta era, para eles, a contradição fundamental a ser resolvida no Brasil.

Nas principais obras do Teatro de Arena, está presente essa preocupação com o imperialismo. Vão orientar-se pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Uma das principais metas a ser atingida pelo grupo, definida no Seminário de Dramaturgia, era levar ao “povo” uma “conscientização sobre a realidade nacional”, sobre a necessidade de lutarmos pelo que é nosso, criando uma cultura brasileira e nos livrando do subdesenvolvimento.

Alguns dos integrantes do Teatro de Arena, como Augusto Boal e Vianninha, por exemplo, serão profundamente marcados por essa ideologia nacionalista, com reflexos nas obras que produziram dentro do Arena. Nas discussões do Seminário de Dramaturgia, está presente a influência desta ideologia como a preocupação central do grupo.

No texto de Vianninha com o título “Teatro de Arena de São Paulo – Histórico e Objetivo”, provavelmente de 1959, ele afirma:

O Teatro de Arena de São Paulo caracteriza hoje um processo de desenvolvimento de uma nação que baseia sua sobrevivência num método crítico de análise de sua própria realidade - o Brasil hoje precisa, em nome de sua sobrevivência, deixar sua passiva atitude diante da realidade objetiva, criando uma cultura nacional capaz de pensar em termos de Brasil e capaz de praticar sua investigação sobre ela (VIANINHA, 1958 *apud* PEIXOTO, 1983, p. 26).

Em termos de arte no Brasil, o Seminário de Dramaturgia veio a ser uma inovação no sentido de agrupar pessoas interessadas em teatro e na realidade brasileira da época. Discutiam teorias filosóficas e sociais, a realidade artística e social brasileira, valorizando o estudo de temas nacionais. É das ideias do seminário de Dramaturgia que surgirão os Centro Populares de Cultura (CPCs), principalmente quando Vianninha junta-se à UNE para ampliar esta realização.

Em outubro de 1958, Vianninha explica em um texto sobre o Teatro Nacional:

Um teatro que procure a realidade brasileira, que apreenda o sentido do seu desenvolvimento e que lute ao lado dele. Essa tomada de posição é lenta. Uma série de fatores econômicos, culturais atrasam e dificultam um processo tão original. A própria condição de jovens dos líderes deste movimento no Brasil dificulta um trabalho mais rápido, mais incisivo. Muitos erros ainda. Muita coisa para aprender, mas, acima de tudo, uma profunda humildade e um profundo amor por aquilo que toca nossa gente, única maneira de fazer teatro e de fazer arte - partir daquilo que compõe o homem no mundo em que vivemos (VIANINHA, 1958 *apud* PEIXOTO, 1983, p. 24).

Os fundadores do Seminário de Dramaturgia que se organiza em caráter permanente a partir do dia 12 de abril de 1958 foram: Augusto Boal, Barbosa Lessa, Beatriz Segall, Flávio Migliaccio, Chico de Assis, Gianfrancesco Guarnieri, José Renato, Maria Tereza Vargas, Manuel Carlos, Miguel Fabregas, Milton Gonçalves, Nelson Xavier, Oduvaldo Vianna Filho, Roberto Santo, Sábado Magaldi e Zulmira Ribeiro Tavares.

As atividades do Seminário foram divididas em três partes: I - Prática; a) Técnica de dramaturgia e b) Análise e debates de peças; II - Teórica; a) Problemas estéticos do teatro; b) Características e tendências do teatro moderno brasileiro; c) Estudo da realidade artística e social brasileira e d) Entrevistas, debates e conferências com personalidades do teatro brasileiro; III - Burocrática; a) Seleção e encaminhamento de peças inscritas nos seminários e b) Divulgação de teses e resumos dos debates (GUIMARÃES, 1973, p. 67).

Juntamente com o Seminário, forma-se também um Laboratório de Interpretação, seguindo o método de Stanislávski, que Augusto Boal traz da experiência do *Actors Studio*, quando volta de Nova Iorque, onde cursara Dramaturgia e Direção na Universidade de Colúmbia, por dois anos, com John Gassner como seu principal professor. Boal acompanhou

em Nova Iorque a experiência do *Actors Studio*, que pesquisava um estilo norte-americano de interpretação. Com a necessidade que o grupo do Arena sentia para definir um estilo brasileiro de representação, fundado no realismo, começam a estudar no Laboratório de Interpretação o método de Stanislávski que lhe servia de base.

O Seminário de Dramaturgia durou quase dois anos, reunindo-se permanentemente nas manhãs de sábado, com algumas interrupções. Além dos integrantes do Arena, participavam também pessoas não pertencentes ao grupo, interessadas em discutir problemas teatrais, como dramaturgos, críticos de arte, etc. Este primeiro núcleo teve ramificações em outras cidades como Rio de Janeiro e Recife, depois em outras cidades menores.

Os seus integrantes ajudaram a montar Centros Populares de Cultura e, dentro destes, outros seminários de dramaturgia, inclusive formados por operários. Um trabalho que a UNE, através dos CPCs, irá tentar realizar.

Entretanto, o público popular alcançado pelo Arena era muito pequeno. Eram os intelectuais e estudantes que frequentavam o pequeno teatro da Rua Teodoro Bayma. As incursões a bairros, fábricas e favelas eram muito pouco frequentes, por problemas de locomoção do elenco, cenário, etc. Assim mesmo fizeram excursões com conferências e debates. O Arena produzia uma cultura popular que não atingia a parcela da população necessária para concretizar a proposta de conscientização. Elaborar uma dramaturgia que discutisse os problemas da classe trabalhadora e tentar levá-las para este público não era ainda passar para as mãos deles a produção de uma cultura sua. O problema era mais complexo do que divulgar e massificar esta cultura popular. Vianinha, refletindo sobre a obra do Arena posteriormente, reconhece esse limite. Embora sua proposta fosse de um teatro popular, político, o Arena era, entretanto, um teatro de minoria, e seus integrantes tinham consciência disto.

Guarnieri sabia que eles sonhavam com um teatro que atingisse todas as classes, apesar de ter por alvo a classe trabalhadora, embora não o conseguissem. Mas achava que podiam de vez em quando realizar espetáculos para as grandes massas e, através de textos políticos,

insistirem nas reivindicações atuais do povo, colocando o teatro entre elas. Contudo, a insatisfação provocada pelo limite do alcance de suas propostas faz com que Vianninha acabe levando para a UNE as propostas que foram geradas no Seminário de Dramaturgia e que já tinham as suas sementes no TPE.

Os Centros Populares de Cultura, com suas propostas de levar o debate, o questionamento sobre a realidade brasileira às favelas, portas de fábricas, sindicatos, enfim, atingir uma parcela mais popular – os trabalhadores – seriam uma continuação da proposta do Arena, que fica frustrada, no sentido de que ambos conseguem muito pouco na realização deste projeto, segundo Manoel T. Berlink<sup>2</sup>. Talvez fosse a falta de tempo para realizar um projeto deste porte, impedindo de chegar aos resultados. Talvez os participantes não tenham conseguido se organizar corretamente. Talvez tenha sido pela dificuldade que nossos intelectuais e estudantes tiveram de conseguir uma comunicação mais expressiva que realmente interessasse e agitasse a massa trabalhadora. Mas, não se concretizou o projeto. Outro problema foi ter realizado um número pouco significativo de espetáculos e debates com este público. Quantidade também era um fator importante.

Mais sério, ainda, seria a preocupação de não levar para este público um produto acabado, mesmo que centrado na preocupação com a cultura popular, mas sim, a possibilidade de que ele fizesse seu próprio teatro, seus próprios debates voltados para seus problemas.

De qualquer forma, para que isso aconteça é necessário um contato maior com conteúdos culturais mais elaborados. É preciso conhecer teatro, literatura, cinema, pintura, etc., para que entenda, para que passe a fazer parte do cotidiano, aprenda a produzir.

Em 1961, Vianninha fixa-se na Guanabara e decide escrever uma peça chamada *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*. Para entender melhor o conceito de mais-valia e usá-lo na peça, procura o ISEB, encontrando-

---

<sup>2</sup> BERLINK, 1984.

se com Carlos Estevam Martins, sociólogo, formado em Filosofia pela Universidade do Brasil. Ensaíram e montaram a peça, contando com a colaboração de Leon Hirsman, no pátio interno da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil. Partindo, segundo Berlink, dessa associação e das preocupações comuns desses jovens intelectuais, é que surgiu a ideia do CPC da UNE.

Vianninha reconhece que o Arena, com um teatro de cento e cinquenta lugares, não poderia ser porta-voz das massas populares. Reconhece que havia autores que escreviam sobre temas populares, com talento, mas não é isto que mobilizaria o povo, a massa. As obras excepcionais enriquecem um movimento de cultura popular apesar deste não poder viver delas. Deve atingir massa, multidão. O movimento é que deve ser excepcional. Ele resume o alcance do Arena:

O Arena condenou-se com a produção de cultura popular, não colocou diante de si a responsabilidade de divulgação e massificação. Isto sem dúvida repercutiria em seu repertório, fazendo surgir um teatro que denuncia os vícios do capitalismo, mas que não denuncia o capitalismo ele mesmo (PEIXOTO, 1983, p. 24).

Portanto, as ideias de conscientização popular, através do teatro, surgidas no Arena, acabam sendo levadas para o CPC da UNE para serem melhor efetivadas, terminando por esbarrar também com outras dificuldades que não deixam que seu campo de ação seja extenso o suficiente para o que pretendiam. De alguma forma, no entanto, ampliou-se o debate em torno dos principais problemas sociais da década de 1960, que eram preocupações dos integrantes do Arena e que continuam a ser debatidas pelo CPC da UNE.

Ainda era a ideologia nacionalista do ISEB a inspirar agora o CPC. Seus integrantes continuam a se preocupar, assim como o Arena, com o subdesenvolvimento, o imperialismo, a alienação (analisada sob o prisma de dependência), a reforma agrária.

E será essa experiência do Arena continuada pelo CPC, embora não atingindo o seu principal objetivo de conscientização operária para provocar mudança, que possibilitará a autores como Carlos Estevam Martins e Ferreira Gullart teorizarem sobre a cultura popular, a partir das suas experiências, conceituando-as e fazendo uma análise crítica das próprias atuações.

O Arena, além de ter uma importância vital para o CPC da UNE, influenciou diretamente outros grupos de teatro que produziram um importante trabalho dentro do panorama cultural brasileiro, como o Teatro Oficina e o Teatro Opinião, que continuaram com um teatro político, embora com uma atuação diferenciada.

O Teatro de Arena é um dos principais grupos de intelectuais brasileiros a pensar a realidade brasileira e tentar colocá-la em sua arte. Uma das inovações no seu trabalho foi o grupo de estudo formado no Seminário de Dramaturgia, percebendo a importância do embasamento teórico do artista e a necessidade de discutirem os principais problemas do País. A preocupação com um projeto político-pedagógico é também inovadora, numa fase de discussão, de intensos movimentos culturais, em sua grande maioria influenciada pelo nacionalismo.

O fato de não conseguir atingir a parcela da população – a classe trabalhadora – que pretendia, reflete a grande contradição que vivia esse grupo. Preocupava-se com a classe trabalhadora e com a libertação nacional, mas produzia ainda para a classe pequeno-burguesa, da qual fazia parte.

Além disso, o Arena tinha esse embasamento teórico, mas a classe operária não. Como atingi-la, então? Era ele que produzia arte, não a classe trabalhadora, que não convivia com ela e, em sua maior parte, não havia nem mesmo passado pela educação formal e o contato com conteúdos culturais era muito precário.

De que modo, então, provocá-la para entender a sua realidade? A questão colocava-se mais complexa. Não era apenas necessário falar a realidade dela, mas dar à classe trabalhadora condição para que ela pudesse falar.

O Teatro de Arena de São Paulo consegue colocar conscientemente alguns aspectos da nossa realidade, uma consciência maior da nossa identidade nas participações artísticas, dentro da efervescência que foi este período – metade da década de 1950 até a de 1960 – no sentido de entender melhor o País, de questionar a nossa história, de lutar pela libertação da classe operária, embora a tônica fosse a noção de povo, utilizada pelo ISEB, muito genérica.

É inquestionável que o projeto político-pedagógico do Arena vai marcar e influenciar os projetos e produções artísticas de sua época, provocando movimentos voltados para a classe trabalhadora brasileira. Todo esse caminhar no sentido de refletir a realidade nacional, no entanto, foi cortado pelo movimento militar, com o Golpe de 64 e, principalmente, com o Ato Institucional nº 5.

A partir de 1968, o Arena, embora continue ativo, não tem mais o projeto de início, nem os seus principais integrantes. Mas é o principal grupo a resistir, ainda, tentando mostrar no palco o que estava acontecendo, o fechamento da sociedade brasileira, com peças e com o show *Opinião*, de música.

Vai se calar porque suas bocas serão caladas, juntamente com o restante da população brasileira. O silêncio se impõe aos brasileiros, justamente no momento em que há muito que dizer.

### **Os limites da obra do teatro de arena de São Paulo**

Para analisarmos a obra do Teatro de Arena, necessário é que entendamos melhor o que foi o Seminário de Dramaturgia, palco do debate político empreendido pelo grupo. O Seminário de Dramaturgia surgiu em 1958 da inquietação dos integrantes do Arena, que procuravam mudança para a dramaturgia do País. O grupo se forma utilizando a arena ao invés do palco tradicional. A partir daí surge a necessidade de adequar as peças que montavam, a esta forma de palco. Questionava-se sobre os problemas nacionais, o modo de vida do brasileiro e, principalmente, buscava-se

uma linguagem brasileira para que o teatro pudesse realmente ter a participação do público. Com *Eles não usam black-tie*, Gianfrancesco Guarnieri, seu autor, consegue levar para a dramaturgia uma linguagem e uma temática nacionais, mesmo que as circunstâncias que possibilitaram sua encenação tenha sido inesperada. Em 22 de fevereiro de 1958 estreia *Eles não usam black-tie*. Foi encenada em um momento de desespero, para encerrar atividades, dada a situação econômica do grupo. No entanto, tornou-se um marco histórico no teatro brasileiro.

Os líderes do Arena na época, Boal, Nelson Xavier e Vianninha anunciavam no Programa do Espetáculo de *Eles não usam black-tie*: “Já fizemos enormes progressos no teatro de imitação, no teatro importado; já montamos belíssimos espetáculos alienados de nossa realidade humana e social. Agora, precisamos errar nossos erros”.

A peça fica um ano em cartaz, provando que estavam certos. A preocupação do grupo com a descoberta de novos autores e da montagem de textos nacionais era anterior à montagem de *Eles não usam black-tie*. E foi esta preocupação mais o sucesso da encenação da peça que levaram os atores do Arena a planejar o Seminário de Dramaturgia. No Suplemento do Centenário de *O Estado de São Paulo* sobre teatro, de 17 de janeiro de 1976, temos o seguinte texto sobre o Seminário do Arena:

Na euforia trazida por *Black-tie*, o Arena inaugura, em abril de 1958, o Seminário de Dramaturgia, assim planejado: a) técnica de dramaturgia; b) análise e debate de peças (seria a parte prática); c) problemas estéticos do teatro; d) características e tendências do teatro moderno brasileiro; e) estudo da realidade artística e social brasileira; f) entrevistas, debates e conferências com personalidades do teatro brasileiro (seria a parte teórica). À Secretaria do Seminário competiria fazer a seleção e o encaminhamento de peças escritas pelos seus membros e a divulgação de teses e resumos dos debates. Foram fundadores do Seminário: Augusto Boal, Barbosa Lessa, Beatriz de Toledo Segall, Flávio Migliaccio, Francisco de Assis, Gianfrancesco Guarnieri, José Renato, Maria Thereza Vargas, Manuel Carlos, Miguel Fabregues, Milton Gonçalves, Nelson Xavier, Oduvaldo Vianna Filho, Roberto

Freire, Raymundo Duprat, Roberto Santos, Sábado Magaldi e Zulmira Ribeiro Tavares (Jornal O Estado de São Paulo, 17/01/1976, suplemento literário).

Com a mesma intenção, resolvem um pouco depois, ainda em 1958, organizar um Laboratório de Interpretação, utilizando os textos de Stanislávski e os métodos do *Actors Studio*, tentando adaptá-los ao teatro brasileiro. Lia-se o texto de Stanislávski e, em seguida, representava-se uma cena da peça como havia sido escrita e depois como poderia ser trabalhada para se conseguir melhores resultados, utilizando-se o método em questão.

Nos depoimentos posteriores do grupo que participou do Seminário, sente-se que não foi alcançada a maior parte dos objetivos pretendidos. Os integrantes estudaram aspectos culturais e estético-formais do teatro, mas as críticas às peças produzidas por eles eram sempre muito violentas, sem método e negativas. Num certo sentido, foi válido o Seminário, já que trazia à tona discussões a respeito de problemáticas brasileiras, e grande parte dos dramaturgos brasileiros que iniciavam a produção naquela época tomava contato com teorias novas. Flávio Migliaccio afirma no seu depoimento à Revista Dionysos, da FUNARTE que:

O tempo foi muito curto para se definir alguma coisa. No entanto, discutiu-se e se levantou muito problema, e principalmente discutiu-se muito método: o kabuqui, Comédia De L'Arte, Shakespeare, Brecht, Piscator, Circo, tudo enfim (REVISTA DIONYSOS, 1978, p. 77).

Quanto às peças discutidas no Seminário, nenhuma das que foram encenadas foram aprovadas pelo grupo. Encenaram: *Chapetuba Futebol Clube* (Oduvaldo Vianna Filho), *Gente como a gente* (Roberto Freyre), *Revolução na América do Sul* (Augusto Boal), *Pintando de alegre* (Flávio Migliaccio), *O testamento do cangaceiro* (Chico de Assis), *Fogo frio* (Benedito Ruy Barbosa) e *A farsa da esposa perfeita* (Edy Lima).

O Seminário dava condições para que o autor novo escrevesse subsidiado pelos debates sobre a cultura nacional e pelo contato com novas

teorias filosóficas e sociológicas, sendo muito exigente nas discussões das peças produzidas por seus integrantes.

Várias eram as influências nas discussões do Seminário, como o nacionalismo do ISEB e sua preocupação com o “nacional”, as ideias socialistas de alguns integrantes do grupo como Guarnieri e Vianninha, e também as ideias de Stanislávski e da obra brechtiana sobre teatro político, trazidas por Augusto Boal, que a partir delas, desenvolverá posteriormente o sistema “Coringa”, largamente conhecido e utilizado internacionalmente.

Relevante era a contradição entre o trabalho do Laboratório de Interpretação em que estudavam e experimentavam o método de Stanislávski, através da interpretação do *Actors Studio*, fundamentado no trabalho do ator, burilando melhor o seu consciente, levando o ator a integrar-se com o personagem, conseguindo representar cada vez mais o emocional, assumindo suas características psicológicas, em contraste com o trabalho do Seminário de Dramaturgia, contrapondo-se à preocupação com a função político-social do teatro, com forte influência de teorias socialistas e brechtiana.

O Teatro Paulista do Estudante, fundado por Guarnieri e Vianinha, trazia para o Arena essa preocupação em levar para o teatro uma visão socialista, no início do grupo. *Eles não usam black-tie* traz para o palco o escopo de revelar a luta de classes, mostrando o cotidiano da vida brasileira, abordando uma greve e suas lutas intestinas.

O Laboratório de Interpretação foi importante no sentido de aperfeiçoar a atuação do grupo e a perspectiva de manter um grupo estável, e representava a possibilidade de criar novos métodos de encenação que enriquecia as montagens das peças. Os dois livros de Stanislávski – *A preparação do ator* e *A construção da personagem* – preocupavam-se em tornar melhor a atuação do ator, a criação psicológica do personagem. O grupo do Arena aproveitava as ideias de Stanislávski e seus seguidores em propostas de, por exemplo, ter uma companhia estável, com um diretor, com dramaturgos no grupo fornecendo as peças.

Nesse aspecto, o Seminário de Dramaturgia pareceu utilizar-se dessas ideias, sendo um grupo estável, produzindo peças, com os mesmos diretores, discutindo teorias político-sociais, ressaltando-se a atuação de Boal nesse sentido.

Sobre a atuação do ator e sobre o significado do teatro, Stanislávski e Brecht diferem nas suas opiniões, embora o grupo utilizasse a obra dos dois autores. Para Brecht, o ator deve estar sempre consciente do que está representando; deve, mesmo na peça, refletir e comentar sobre o personagem que representa, nunca se deixando levar totalmente por ele, mantendo o distanciamento necessário à crítica. Era contrário à atuação do ator que levava à catarse. O trabalho do ator deve provocar o público, fazendo-o refletir conscientemente sobre a realidade em que vive e que a peça deve representar de modo crítico. Entretanto, não negou completamente a identificação, já que sem ela não poderia haver distanciamento. Esse posicionamento refletia sua opção comunista.

A grande diferença entre Brecht e Stanislávski seria o fato de que o interesse deste, é com o psicológico, com o emocional, e para aquele é fundamentalmente o significado histórico que deve ser destacado na encenação. A preocupação de Brecht é com o significado político-social do teatro.

O distanciamento, para Brecht, servia para mostrar a “historicidade” dos acontecimentos representados, conforme:

Este é afinal o simples e verdadeiro sentido do teatro épico: as cenas devem ser representadas de forma que o significado histórico, nelas encerrado, seja evidenciado. E também as falas devem ser ditas de forma a sublinhar o caráter histórico de um determinado estado social. Qualquer acontecimento precisa ser exibido como único, para que um comportamento ou costume seja exposto de forma a permitir que deles se extraiam conclusões sobre toda a estrutura social (portanto transitória e transformável) de uma época específica. (BRECHT *apud* PEIXOTO, 1981, p. 95).

Sobre o teatro burguês (e Stanislávski encontra-se nesta crítica), Brecht pondera que este tem uma visão idealista e metafísica do ho-

mem, negando a história e a transformação. Considera a respeito do teatro burguês:

esta concepção pode admitir a existência da História. Mas continuará prescindindo da mesma. Algumas circunstâncias se modificam, o meio se transforma, mas o homem não muda. A história vale para o meio, não para o homem. O meio é alguma coisa curiosamente carente de importância, considerado como um simples pretexto. É uma quantidade variável e desumanizada. Na realidade existe separado do homem, confronta-o como uma unidade autônoma, enquanto o homem é uma quantidade invariável e fixa. A concepção do homem como uma variável do ambiente, e do ambiente como uma variável do homem, é fruto de uma nova maneira de pensar: o pensamento histórico (BRECHT *apud* PEIXOTO, 1981, p. 95).

Para ele, o teatro deve ser uma forma de dizer a verdade. O dramaturgo e o ator têm o dever de levar a sério a busca da verdade. É o que se vê neste texto:

Quem, hoje em dia, quiser combater a mentira e a ignorância e escrever a verdade tem de vencer, pelo menos, cinco obstáculos. Tem de ter coragem de escrever a verdade, muito embora por toda parte ela seja encoberta; tem de ter a arte de a tornar manejável como uma arma; tem de ter capacidade para ajuizar, para selecionar aqueles em cujas mãos será eficaz; tem de ter o engenho de a difundir entre estes (BRECHT, s/d, p. 44).

Walter Benjamin (1987), analisando o teatro épico de Brecht, sobre qual seria o papel do ator, compreende da mesma forma esse posicionamento, assegurando que no Teatro épico, a educação de um ator consiste em familiarizá-lo com um estilo de representação que o induz ao conhecimento. É o que determinará sua representação nos seus ritmos, pausas e ênfases, para além de seu conteúdo.

Se todo o programa pedagógico do marxismo é determinado pela dialética entre o ato de ensinar e o de aprender, algo de análogo

transparece no teatro épico, no confronto constante entre a ação teatral mostrada e o “comportamento” teatral que mostra esta ação. O mandamento mais rigoroso deste teatro é que “quem mostra” – o ator como tal – deve ser “mostrado”.

A dialética no teatro, para Brecht, está no gesto e não nas palavras e ações.

Stanislávski não pensa assim. Para ele, melhor para o ator é deixar-se levar totalmente pela peça. A tarefa do ator é adaptar suas próprias qualidades humanas à vida dessa outra pessoa e nela verter, inteira, a sua própria alma. O objetivo fundamental da nossa arte é criar essa vida interior de um espírito humano e dar-lhe expressão em forma artística (STANISLÁVSKI, 1982).

Já a visão marxista de Brecht, contrariamente à visão psicológica e individualista de Stanislávski, é preocupar-se com o problema didático do teatro. Sobre isto, ele analisa em uma anotação de 25 de fevereiro de 1951, em seu Diário de trabalho:

Na esfera da estética, que por sua vez seria errado considerar como “superior” à doutrina, o problema do didático se converte em problema essencialmente estético, que se resolve, por assim dizer, de forma autárquica, o utilitarismo aqui desaparece de forma singular: só emerge na afirmação de que o que é útil é belo, as reproduções fiéis da realidade simplesmente estão conformes com o sentimento de belo, tal qual é definido em nossa época, os “sonhos” dos poetas, simplesmente se dirigem a um espectador novo, vinculado à prática de uma maneira diferente dos homens do passado, e são estes os homens de nossa época, este é o giro dialético da quarta noite da Compra do Latão. Aí o projeto do filósofo, usar a arte para fins didáticos, se confunde com o projeto dos artistas, incluir na arte seus conhecimentos, suas experiências e suas questões de natureza social (BRECHT *apud* PEIXOTO, 1981, p. 32).

Não há em Stanislávski uma preocupação com a função pedagógica do teatro. Preocupava-se, isto sim, em ensinar o próprio teatro.

Relevante para ele era o fator psicológico e estético. Seus dois livros são pedagógicos sim, mas de forma a preparar melhor o ator para atuar estética e psicologicamente melhor, integrar-se mais ao personagem que representa.

Fernando Peixoto (1981), analisando as diferenças das influências contraditórias do grupo do Arena, ressalta que no ato produtivo que é o teatro, Stanislávski preocupa-se com o espectador que se reconhecerá na sua subjetividade, já Brecht, com o conhecimento da sua existência como ser social. Para Stanislávski, a peça servia ao ator, para que este conseguisse transmitir toda sua arte, enquanto Brecht parte da peça, de suas necessidades e exigências.

O encenador russo montava espetáculos naturalistas, de grande força artística, mas que não permitia a discussão e a reflexão, pois a realidade era mostrada tal qual era: demasiadamente natural. Descrescia-se a sociedade em obras quase sem ação, onde o ponto central recaía na construção psicológica de alguns indivíduos.

Brecht, embora não deixe de se preocupar com o estético, afirma a primazia do sociológico no teatro. Mas não deixa de enfatizar a forma, pois, para ele, conteúdo e forma são dialeticamente inseparáveis. E sociologia, para Brecht, seria a sociologia marxista. Nele, o teatro está mais preocupado com o comportamento dos indivíduos entre si. Porém, existe um princípio básico do marxismo que deve nortear esta ideia: a consciência dos homens depende do ser social que vive em permanente evolução e, portanto, está constantemente transformando a consciência.

É por isso que Brecht defende também a ideia de que o teatro não deve ser dogmático. Deve ser crítico, e os acontecimentos que forem mostrados só poderão ser esclarecidos diante de outros acontecimentos. Não se pode esquecer o processo histórico.

Ele não é contrário ao estético e a favor do sociológico, mas considera que deve surgir uma nova estética, destruindo a velha. Não pensa ser importante apenas cultivar o belo, já que um drama “falso” pode ser belo, embora um espetáculo falso.

vivemos numa situação onde uma coisa pode ser errada mesmo possuindo uma forma estética admirável. O belo não deve continuar a nos parecer verdadeiro, pois o verdadeiro não é percebido como belo. É necessário desconfiar fundamentalmente do belo (PEIXOTO, 1981, p. 37).

Este seria para ele o papel do filósofo que fizesse teatro: não apenas descrever a realidade como o naturalista o faz, mas provocar inquietação e reflexão no espectador. Filósofo é aquele que sabe desferir golpes durante o combate, escreve Brecht em *A arte de filosofar*. O filósofo para ele é aquele que transforma a sua sabedoria em utilidade, o que, entretanto, não quer dizer que a arte deva ser escravizada a princípios negadores da estética em seu significado histórico amplo.

Brecht se reporta ao materialismo dialético e ao materialismo histórico para uma análise da realidade que o teatro deve refletir. Mas afirma que o teatro detém-se mais em demonstrações do comportamento dos indivíduos entre si. Isso implica, afirma, rever Marx e Engels, do Prefácio de 1859 de *Para a crítica da economia política*, que assumem o princípio básico “segundo o qual a consciência dos homens depende do ser social, sendo que este vive em permanente evolução e assim continuamente transforma a consciência” (PEIXOTO, 1981, p. 37). Dessa forma, o teatro permite um pensamento crítico ativo, fundamentado na reflexão constante, na indagação concreta e profunda. Brecht visa principalmente, o entendimento da História a que o processo histórico dá acesso.

Para ele, o teatro deve aproximar-se da ciência e do marxismo. É preciso estudar economia e política para compreender as ações humanas; é necessário estar atento ao processo histórico para o entendimento da História.

No teatro de Arena de São Paulo, Guarnieri e Vianninha, entre outros, possuem essa intenção. *Eles não usam black-tie*, de Guarnieri, além de ser inovador no sentido de desvelar a vida na favela, o cotidiano do brasileiro, tenta revelar a luta de classes em uma favela do morro carioca.

Também, Vianninha aponta em suas obras a questão política e o social. Isto se reflete em suas obras: *Chapetuba Futebol Clube* (encenada em março de 1959), *Bilbao, Via Copacabana* (encenada em maio de 1959), *A mais-valia vai acabar, seu Edgar* (encenada no Rio, em 1961) e *Show Opinião* (abril de 1965); juntamente com Armando Costa, Paulo Pontes e Augusto Boal, do período do Arena, e também nos textos que escreve sobre teatro, embora seja fortemente influenciado pelo nacionalismo e pelo contato com os integrantes do ISEB. Quando escrevia *A mais-valia vai acabar, seu Edgar*, por exemplo, teve vários encontros com Carlos Estevam Martins, um dos principais integrantes do ISEB (PEIXOTO, 1983, p. 42).

Inclusive, há nos últimos textos de Guarnieri e Boal, *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, a tentativa de utilizarem o materialismo histórico, assim como a preocupação em criticar o momento posterior ao Golpe de 64 (início da ditadura militar no Brasil), a repressão política como sua consequência mais feroz, pensando a repressão e a decorrente luta pela liberdade – dos negros ou de Tiradentes – em uma analogia ao presente, embora enfatizassem muito mais a preocupação com a liberdade, referindo-se ao imperialismo estadunidense, também influência do grupo do ISEB e de sua proposta de fundar a nação brasileira.

Se a 2ª guerra Mundial é tão importante para entender a obra brechtiana, fundamental é também o momento histórico em que se formou o Arena, a ditadura militar no Brasil.

Muito se tem falado sobre o Arena inovar quanto à produção de uma dramaturgia brasileira, mas a ênfase em sua obra deve ser colocada na atenção ao teatro político. As inquietações e questionamentos do grupo sobre o político e o social não diminuem a preocupação com a qualidade e o estético.

A preocupação com a qualidade da dramaturgia produzida e encenada, que havia iniciado com o TBC (Teatro Brasileiro de Comédia), em 1948, preocupado em encenar peças qualitativamente melhores, não é abandonada pelo Arena.

Uma das lições básicas de Brecht é utilizar a observação no teatro, assim como é utilizada na ciência, embora saibamos que não apenas com observação produza-se ciência ou arte. Para ele, instinto e razão devem ser compreendidos e utilizados dialeticamente no teatro. O Teatro de Arena de São Paulo utiliza-se disso. Também Guarnieri, Vianninha, Boal etc. inquietavam-se em observar o cotidiano para mostrá-lo em suas peças. Inclusive, na última fase da história do Arena, Boal montava cenas do cotidiano retiradas do jornal, com essa intenção. Não importava apenas mostrar o observado, mas as suas contradições, de modo a provocar reflexão crítica no espectador.

O Teatro de Arena de São Paulo, que no início utilizava-se de Stanislávski no Laboratório de Interpretação, aos poucos vai definindo melhor seu projeto político-pedagógico. Brecht não descarta a utilização de construção de personagens; é necessário imaginar a pessoa que será imitada na cena, aproveitar, no início, as sugestões que o texto proporciona, por causa das ações e reações necessárias à trama encenada e todas as suas situações. O ator deve assumir o aspecto físico e a maneira de pensar do personagem, mas esta é só a primeira etapa. O ator tem de sair desta pele, distanciando-se do personagem que esboçou a partir do momento em que o compreendeu. Esta é a diferença fundamental entre Brecht e Stanislávski. A ideia brechtiana é de que não se forja uma ilusão, mas uma fantasia, o que é muito diferente, porque a fantasia requer lucidez, imaginação.

Utilizam-se então nos ensaios, da identificação e da empatia, mas nunca durante o espetáculo, pois neste, deve haver um “distanciamento” um “estranhamento” entre espectador e ator. O que não deverá impedir a emoção e sentimentos.

Curioso que a arena (o espaço), utilizada como palco por eles, ajudava na sensação de estranhamento, auxiliava no afastamento entre atores e espectadores por causa da proximidade que dificulta a empatia que, por exemplo, um palco tradicional facilita. Não se pode afirmar com certeza, porém, que esta tenha sido uma influência brechtiana, porque já

fora iniciada por José Renato, primeiro diretor do Teatro de Arena, em 1958, logo no início do grupo. É certo que a forma de arena auxiliava a passar uma visão crítica da realidade, porque mais próxima, e favorecia a reflexão a partir dos conteúdos mais críticos.

A forma de arena ajudava a recusa da ilusão. O grupo tentava romper a gramática tradicional, assumir objetivos sociais concretos, tentando aprofundar contradições, fatos reproduzidos; preocupando-se mais com a análise da realidade, mesmo em textos que eram escritos com a intenção de rever a história, como em *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, já que o foco fundamental era com os problemas vividos por brasileiros na fase imediatamente posterior ao Golpe de 64, como a repressão, a liberdade, a dominação, o imperialismo. Importante para Brecht e para o grupo do Arena seria atingir a consciência do espectador.

Fernando Peixoto, numa análise de *A cena de rua*, de Brecht, conclui que o objetivo era *atingir a consciência do espectador. Desenvolver, através do prazer da reflexão crítica, sua consciência de classe* (PEIXOTO, 1981, p. 72).

Em *Arena conta Tiradentes* (Boal e Guarnieri, 1962), por exemplo, utilizam a técnica. O coro canta sobre a Derrama<sup>3</sup> – imposto a ser pago sobre o ouro retirado do Brasil em 1700 – algo que muito tem a ver com a situação brasileira pós-64, e os autores aproveitam a analogia em toda a peça:

*As leis que foram impostas  
Não atingem o meu quintal;  
Enquanto se fecham fábricas,  
Cresce meu canavial!*

---

<sup>3</sup> Imposto que os mineradores deveriam pagar à Coroa portuguesa quando não mais conseguiam retirar ouro para enviar-lhes, por volta de 1780, quando já não se encontrava mais tanto ouro em Minas Gerais.

*Mas em épocas de crise  
Não se pode confiar;  
Quando trocam uma lei,  
Muitas mais podem trocar!*

*E o espectro da derrama  
Não me deixa mais dormir.  
Se se cobram os atrasados  
Vou lutar ou... fugir!*

Ou então, no texto irônico dessa música da peça:

*Todos em coro  
Confiamos no Brasil!  
Apostamos no Brasil!  
Critique menos e trabalhe mais!*

*CORO*

*Calado trabalhe mais!  
Se o governo é bom ou mal...  
Vamos todos melhorar:  
Dê seu ouro a Portugal.*

*Existem muitas colônias,  
Que se tornam florentes,  
Quando pagam suas dívidas  
E a Coros são tementes.*

*Trabalhe sem entender,  
Dê dinheiro e seja ousado.  
Pagando somos felizes  
Num país escravizado  
Num país escravizado  
Num país escravizado.*

Fazem analogia à situação pós-64 (estamos no ano de 1967, quando encenam *Arena conta Tiradentes*) que era da perda do direito à livre ação. E não havia escolha: era lutar contra a situação ou fugir dela, comodamente.

O discurso do texto é crítico-didático. Sônia Goldfeder, estudiosa do grupo, pondera que,

...em termos genéricos, o texto *Tiradentes* se compõe de três níveis que se intercalam e se interrelacionam: o da exposição da situação, o de crítica e o de convocação à mudança. Nestes três níveis a recorrência ao didático é crucial (GOLDFEDER, 1977, p. 26).

E mais adiante,

Desta forma cumpre-se desde o princípio a proposta didática: será ela mesma o eixo condutor do texto. Em outras palavras: o texto sofrerá seu desdobramento, antes em função de uma necessidade de explicitação das ideias propostas - há uma incidência de explicações e reexplicações - do que pelo próprio desenvolver da trama episódica. O episódio é, portanto, a nosso ver, secundário, sendo usado como móvel, como meio para se atingir determinado fim, o didático; é inclusive transfigurado, modificado (não há intenção plena, cremos, de fidelidade absoluta à História), em função de transmitir determinadas mensagens dos autores (GOLDFEDER, 1977, p. 26).

Para Sônia Goldfeder, *Arena conta Tiradentes* apresenta a forma melhor acabada que os autores Boal e Guarnieri atingiram criando uma dramaturgia nacional. E analisa a influência brechtiana nessa última fase do grupo:

A tentativa de nacionalizar a proposta brechtiana, isto é, adaptar para as condições e perspectivas brasileiras o teatro épico recriado pelo autor alemão se configura plenamente em *Tiradentes* (GOLDFEDER, 1977, p. 29).

Quanto a Boal e ao estilo de interpretação que ele adota no Arena, através do seu Sistema Coringa, Goldenberg afirma que se

aproxima por demais às propostas brechtianas: o chamado efeito de distanciamento, ou seja, levar o espectador a considerar os acontecimentos com olhos de investigador e crítico é largamente utilizado (GOLDFEDER, 1977, p. 29).

O Arena também se utiliza da música, do narrador, do caráter explicativo do discurso adotado, tudo confirmando a preocupação com o didático no teatro.

Entretanto, nessa, como em outras obras do grupo, há o caráter maniqueísta no desenvolvimento da trama e uma dificuldade em colocar as contradições sociais como aparecem na realidade. Há sempre a oposição entre o mal e o bem.

Mesmo em *Arena conta Tiradentes*, a última obra elaborada, bem acabada do grupo, inclusive coroamento das grandes questões e mudanças enfocadas na obra do Arena, não aparece a luta de classes. Embora tentem fazer uma analogia com o que acontecia em 1967, não conseguem tratar o problema da burguesia nacional X classe trabalhadora, mas se preocupam, sim, com o imperialismo americano, a corrupção do governo local.

Em sua fase final, continua no Arena e em suas obras, a influência da ideologia nacionalista, onde o imperialismo, a noção genérica de povo, a conscientização, são essenciais, e não estão devidamente definidas, nem mesmo consideradas como conjunturas. A estrutura social não recebe o tratamento central que deveria ter nas análises político-sociais. Não acontece no ISEB, tampouco no Arena.

O trabalho do Arena, embora tenha sido uma tentativa de aplicar o materialismo histórico, como crítica à realidade brasileira, não deixou de ser influenciado pelo pensamento pequeno-burguês da intelectualidade da esquerda do período. A crítica do Arena, como a maioria destes intelectuais, ficava no terreno do “ético”, maniqueísta, esquecendo as respostas práticas às contradições estruturais da sociedade brasileira.

Portanto, uma crítica estéril que não conseguia uma conexão entre o real e a totalidade.

Na interação dialética entre a componente subjetiva e a objetiva, a ênfase maior é com a subjetiva, que é a preocupação com a escolha e opção dos personagens. Não há enfoque da componente objetiva.

Para Brecht ou Fernando Peixoto, o artista mais lúcido é aquele que mostra a compreensão histórica justa e possível dos setores progressistas que estão debruçados sobre a transformação da estrutura social. O teatro, imitando, desencadeia paixões e emoções e, segundo Brecht “paixões e emoções podem ajudar a tornar a realidade dominável” (GOLDFEDER, 1977, p. 29). A tentativa de Brecht é, através do teatro, reforçar os fatores ideológicos que são imprescindíveis para a ação transformadora.

O Arena preocupa-se com o político-social, mas tem, como limite, a influência da ideologia nacionalista. Suas peças refletem a luta para que o Brasil deixe de ser um país colonizado, visão isebiana. Para isso seria necessário procurar a raiz brasileira, permitindo que o colonizado se reconhecesse em oposição ao colonizador. Havia um complexo de colonizado refletido em grande parte dos movimentos nacionalistas da arte brasileira.

Para o ISEB, povo seria o conjunto da população de um País que formaria uma Nação, o que nomeava genericamente de massas. Onde estava a configuração da contradição entre a classe trabalhadora e burguesia nacional? A atenção à análise crítica do imperialismo escamoteava esta contradição básica.

E o Teatro de Arena, influenciado pelo pensamento dos principais intelectuais que formavam o ISEB, não superou estes limites. Trabalhou dentro deles.

Maria Sylvia Carvalho Franco (1976, p. 156) define assim as determinações sociais do pensamento isebiano: “suas concepções de cultura, de realidade, de história são as legadas pelo patrimônio intelectual burguês”. Também o são as do Arena, embora sua preocupação com a classe trabalhadora.

Referimo-nos à conscientização do povo. Mas, qual conscientização não seria uma forma de dominação, se se pensar que as pessoas estão recebendo prontas as ideias sobre a realidade? De que forma pode-se mostrar as contradições da realidade, dialética, se são “ensinadas” as análises do real, prontas, “acabadas”?

A ideologia isebiana incorpora os cânones do entendimento científico:

a realidade é exterior, objetiva, apresentando regularidades que permitam nela intervir racionalmente, por meio de um saber manejado conforme fins “dados”, isto é, possibilidades contidas no próprio real. Embora surjam confusos e imprecisos, os fundamentos, os métodos e os objetivos da atividade intelectual do ISEB têm por modelo essa representação do mundo centrada na consciência, que o conforma segundo seus princípios e categorias (FRANCO, 1976, p. 155).

Para a ideologia isebiana, “o intelectual é a encarnação da consciência e do demiurgo” (FRANCO, 1976, p. 155). E essa construção só é possível porque consciência e realidade aparecem relacionadas de modo abstrato, sem suas determinações particulares.

Se, como vimos, as sociedades hegemônicas consistem num ponto fixo, no extremo oposto há outro ponto imóvel, as sociedades dependentes, onde a consciência é inerte, passiva, conformada, refletindo a condição colonial (FRANCO, 1976, p. 158).

O Teatro de Arena procura a “descolonização” do Brasil como nos coloca Mariângela Alves de Lima, afirmando que o “Arena tomou efetivamente uma posição a favor da descolonização, e não dos efeitos dela” (REVISTA DIONYSOS, 1978, p. 46). Para entender a atuação do Arena no sentido de conscientizar a população da sua situação de oprimida, utilizando-se de um projeto político-pedagógico, precisamos entender qual seria o papel do intelectual neste sentido. E nos esclarece Álvaro Vieira Pinto, um dos principais intelectuais isebianos, coincidindo com a atuação do grupo:

O intelectual é a consciência da realidade dispondo de uma atividade racional que organiza a História, dá corpo à Nação, funda o poder. É ele, em suma, o chamado para pôr as condições daquilo que *é e deve ser*: sua figura aparece hipostasiada com o transcendental, enquanto aquela que dá forma ao mundo, de outro modo inexistente (FRANCO, 1978, p. 158).

*Zumbi e Tiradentes*, como heróis nacionais, míticos, nas peças de Guarnieri e Boal, “falam” às consciências dos autores, que parecem encarnar a consciência privilegiada da realidade. O eixo central das peças é o imperialismo. A contradição entre as classes aparece escamoteada pela luta contra a dominação estrangeira, assim formulada: nós, que somos “colonizados”, a favor do “povo”, oprimido, lutando pela liberdade para sermos nós, povo brasileiro livre. É, portanto, a questão da luta nacional que se encontra aí delineada.

Tiradentes confessa, na peça *Tiradentes*:

É verdade que se premeditava o levante. É verdade que me encontrei com Maciel no Rio e lhe disse que o Brasil não necessitava do domínio estrangeiro. É verdade que a todos falava de um Motim e Sedição contra a Coroa Portuguesa. (...) É verdade que o povo ignora que se pode libertar a si mesmo e que induzi muita gente a que armasse o povo para que se libertasse. É verdade que eu queria para mim a ação de maior risco e é verdade que se existissem mais brasileiros como eu o Brasil seria uma Nação florente. É verdade que eu desejava meu país livre, Independente, Republicano (BOAL; GUARNIERI, 1967, p. 158).

Na *práxis* do Arena, principalmente em suas últimas peças produzidas e encenadas, a arte tem uma “função”: é um instrumento conscientizador, um instrumento de luta. Se vivíamos o imperialismo, deveríamos lutar pelo que era nosso, nacional. O fundamento do nacionalismo estava no ideário sobre o imperialismo. O ISEB, assim como o Arena em suas peças, era contra o estrangeiro e não contra o capital, ou era menos contra o capital. Para eles, o Brasil precisava deixar de

ser um país subdesenvolvido, precisava ser sujeito da história. Para isso, era preciso que se desenvolvesse, fundando a sociedade brasileira, até então amorfa.

Mesmo o Partido Comunista Brasileiro, também referência para o Arena, comungava com essas mesmas teses. Em 1958, promulgavam uma Declaração Política, dizendo: “a revolução no Brasil não é ainda socialista, mas anti-imperialista e antifeudal, nacional e democrática”, e colocando a necessidade de se formar

uma frente única nacionalista e democrática, integrada pelo proletariado, o campesinato, a pequena-burguesia interessada no desenvolvimento independente e progressista da economia nacional e mesmo setores de latifundiários em contradição com o imperialismo norte-americano na disputa de mercados ou grupos da burguesia ligados a monopólios rivais dos monopólios norte-americanos e que são por este prejudicados (MOSTAÇO, 1982, p. 47).

Nos países pobres, para os isebianos, não existe uma cultura própria, é preciso criá-la. Quem detém a cultura, segundo Álvaro V. Pinto, são as Nações metropolitanas, pois detêm o poderio econômico.

Maria Sylvia Carvalho Franco afirma, ironizando:

Sem corpo social, sem economia, sem cultura, sem pensamento nem ideias, desprovida mesmo de linguagem, a sociedade brasileira não existia antes do desenvolvimento e do nacionalismo, vale dizer, antes do ISEB e do projeto de constituição social que promoveram como consciência e demiurgos do real (CHAUI; FRANCO, 1978, p. 182).

Outrossim, se não existe a sociedade civil, não existe também o homem.

Vieira Pinto afirma que o homem do *mundo subdesenvolvido não é verdadeiramente homem, pois não está senão no grau último de atualização das virtualidades de ser humano*. E continua:

humanismo e nacionalismo são expressões correlatas e homogêneas, ambos significando superar uma alienação, num caso a alienação do homem, noutra a da Nação. E vemos que essas duas formas de alienação têm, como raiz comum, o subdesenvolvimento (CHAUÍ; FRANCO, 1978, p. 182).

Para ele, as “massas” não têm consciência e não são “ser social”, e a *consciência política alienada pertence por natureza à classe dirigente do país pobre*. As massas atrasadas não têm nem mesmo o nível mínimo de cultura que possa lhes possibilitar conhecer os esquemas de dominação internacional postos em prática pelos dominadores. Quando adquirem condições para ter consciência, vão integrar-se à consciência nacionalista, porque “o nacionalismo identifica-se com a superação da alienação” (FRANCO, 1978, p. 183). E o desenvolvimento industrial, moderno, nacional, será benéfico para todas as classes, porque trará o progresso.

Maria Sylvia Carvalho Franco afirma que:

O processo de mudança social a que esteve vinculado o ISEB se cumpriu com o desenvolvimento econômico realizado durante um período de “liberdades democráticas”, no interior do qual se gestou, contudo, a figura de um Estado autoritário, firmado sobre a centralização das decisões e no planejamento econômico, no crescimento e fortalecimento de uma burocracia tecnocrata, na acentuação do sentimento nacionalista (FRANCO, 1978, p. 183).

A burguesia consegue o desenvolvimento econômico que pretendia, mas não pode impedir o movimento do capital estrangeiro e nem um progresso nacional que fosse equilibrado, voltado para o povo, como pretendiam os seus intelectuais. O que se consegue, é um Estado forte e aparelhado, que garante os fins da classe dominante com suas instituições e liberdades burguesas, mas ficou muito difícil limitar suas ações e seu poder, concluindo-se com a ditadura militar.

A análise do Arena, do momento político em que viviam, limita-se a esse quadro ideológico.

Podemos percebê-lo em três obras de Guarnieri: *Black-tie*, *Gimba* e *Semente*, que foi uma das últimas obras dele no Arena. Edélcio Mostaço analisa essa peça, afirmando que:

*A Semente* é, talvez, a mais política obra teatral brasileira: descreve o interior do Partido comunista, seu funcionamento interno e a preparação e posterior repressão de uma greve operária (MOSTAÇO, 1982, p. 37-38).

E continua mais adiante:

*A trilogia*, *Black-tie*, *Gimba* e *Semente*, constitui-se num ciclo de preocupações com a realidade imediata, no sentido de retratá-la, compreendê-la e, também, modificá-la. Engajada política e esteticamente, constitui obra pioneira do teatro voltado para a realidade e debruçado sobre ela, não declinando inclusive de portar uma tocha iluminadora de outros rumos para a dramaturgia brasileira (MOSTAÇO, 1982, p. 37-38).

Entretanto, também Guarnieri é influenciado pelo quadro nacionalista, sendo autor, junto com Boal, de *Zumbi* e *Tiradentes*. E essa trilogia citada não deixa de ser nacionalista e de estar dentro dos limites que essa ideologia impunha à análise da realidade.

O projeto político-pedagógico, no entanto, mais limita do que faz avançar no sentido de produzir arte. A obra de arte sendo utilizada para conscientizar, perde a sua especificidade de ser arte, e o estético é relegado a um segundo plano em função do didático e do político.

Não podemos dizer que não nos ficaram excelentes obras de dramaturgia brasileira, e que o grupo do Arena não levantou questões pertinentes sobre a arte engajada, que é perfeitamente possível. Mas não se pode criar uma obra de arte com função didática. Reportamos a Gramsci quando afirmamos que a arte é educativa enquanto arte,

mas não enquanto arte educativa, porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar. A reforma intelectual e moral pressupõe uma reforma político-econômica, o acesso das massas à cultura, o que possibilita o acesso à arte, à fruição e, principalmente, à criação, que lhe dá voz. E o Arena não realiza sua mais cara intenção, nesse sentido, atingir a classe trabalhadora, elevando-a culturalmente.

O trabalho do Arena pode ser analisado como inovador, no sentido de ter criado uma dramaturgia brasileira, de ter sido o grupo cultural que levanta questões políticas e sociais do País; inovando, além da dramaturgia, também a direção, a interpretação, formulações estético-formais do teatro, e o significado histórico enfatizado em suas peças, principalmente, a busca do popular, mesmo que tenha ficado dentro dos limites da ideologia nacionalista, e esse é seu limite lógico e histórico.

### **Considerações finais**

A existência do Teatro de Arena atravessa duas décadas ricas em acontecimentos e mudanças econômicas e políticas que iriam se refletir sobre as décadas vindouras. Movimentos culturais, como foi o Arena, foram decapitados pelo golpe militar, antes de talvez chegarem a realizar-se mais plenamente, de amadurecerem suas propostas, revendo-as. O AI-5 tolheu o Arena numa fase em que tal processo poderia acontecer. Assim, ficamos sem saber para onde caminharia, ou como.

Entretanto, o problema de lutar pelo “povo”, com um projeto político-pedagógico, conscientizando, é muito mais complexo do que incutir seus limites dentro da ideologia nacionalista.

Toda uma concepção de educação revelava-se, já que só uma pequena parte da população – em sua maioria estudantes e intelectuais – podia frequentar e entender o teatro que fazia, embora tentasse buscar a classe trabalhadora. Este fator também limitou o alcance de suas propostas. Para realizar o projeto de transformação da realidade faltava a classe trabalhadora, com sua força. Nem o Arena tinha acesso

a ela (com exceção de pequenas incursões a fábricas, sindicatos, etc.), tampouco a classe trabalhadora a ele.

Também, a problemática cultural extrapolava a atuação do grupo, já que o teatro trabalha com uma linguagem simbólica, a qual tem acesso (não afirmando que o contrário seja impossível, mas mais difícil) quem passou por uma educação formal, e é iniciado nesses códigos de comunicação.

O projeto político pedagógico do grupo implicava também se posicionar contrariamente à conscientização política tão defendida dentro da educação daquele período, e com raízes atuais, juntamente com a luta por uma educação popular, já que prevê sempre a “iluminação” de intelectuais preparados pela educação formal.

Falar em conscientização política no início da década de 1960, final da de 1950, era lutar por libertação, e era a libertação do indivíduo que embasava essas reflexões, pois a conscientização se daria em nível individual, em nível das ideias. A preocupação não se dava no sentido de uma libertação integral, com consciência de classe, mas sim, do indivíduo. A conscientização política individual, idealista, não iria determinar a mudança da realidade político social.

Toda a problemática da conscientização no período, está contida na ideologia nacionalista, com a tentativa de uma revolução burguesa, portanto atendendo ainda aos interesses da classe dominante, enquanto se propunha a conscientização do povo brasileiro, como uma massa homogênea.

É Paulo Freire, nosso mais conhecido “Educador”, quem desenvolve sua pedagogia baseada no conceito de conscientização isebiana, principalmente, sobre o pensamento de Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier e Guerreiro Ramos. Há a consciência ingênua que corresponde à visão do Brasil como uma sociedade atrasada, arcaica, passando à consciência crítica com a industrialização, a urbanização, portanto, com o desenvolvimento, tornando-se uma “sociedade histórica”. Logo, a consciência é uma consciência nacional. A cada “fase” histórica cor-

responde uma forma de consciência. Freire desenvolve estes conceitos falando em “consciência intransitiva” quando o indivíduo encontra-se apático, conformado à realidade; e “consciência transitiva” quando passa desta fase, percebendo o caráter histórico da realidade, descobrindo a sua liberdade e a possibilidade de interferir nela. Esta passagem condiciona-se à própria realidade, pois é a industrialização e a urbanização o eixo central desta “transitividade”.

Um projeto nacional, a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, deve surgir da ação de agentes que têm clareza de consciência e sua realização acontecerá através da propagação ideológica. Se as consciências forem conquistadas, as ideias transformar-se-ão em ação, partindo de um projeto futuro.

A educação não seria erudição, acumulação de saber, mas uma educação das massas e das elites, para participação política e para a criação cultural, para o País desenvolver-se e se fortalecer como Nação. A conscientização deveria integrar o indivíduo à fase em que se encontrava, contra as “rebeliões de massa”, as quais não levariam o País ao “desenvolvimento”.

A preocupação principal dessa visão era com a etapa da “revolução burguesa”. A burguesia industrial tinha de lutar e derrotar a burguesia agrário-comercial, pois esta representava a sociedade arcaica, colonial, dependente, enquanto aquela seria o progresso. Isto serviria também à classe trabalhadora, já que esse processo levaria à modernização, a uma Nação forte e independente. Tal ideia traz embutida a noção de que a sociedade brasileira tem ainda relações não-capitalistas características da sociedade dominada por oligarquias agrárias, ainda com bases “feudais”.

Portanto, a “consciência crítica” não é a consciência de classe, e a noção de totalidade na História perde-se no esquema de fases histórico-sociais. A consciência era a “*consciência crítica de revolução nacional*”, como enfocava Álvaro Vieira Pinto.

Para Paulo Freire, a capacidade de crítica resulta de um trabalho pedagógico apoiado por condições históricas favoráveis ao seu desenvol-

vimento. Cabia, portanto, ao intelectual, de posse do saber, percebendo a realidade correta e objetivamente, levar para as massas a conscientização crítica da sua realidade, o que levaria o País a se transformar numa Nação progressista. Nesse sentido, sua pedagogia é iluminista, autoritária e diretiva, tanto quanto a ideologia do nacional-desenvolvimentismo.

Mesmo quando a pedagogia de Paulo Freire evolui (assim como o pensamento de Álvaro Vieira Pinto), reconhecendo no próprio povo a conscientização da sua realidade, ele não deixa de utilizar o indutivismo, já que para ele, o povo tem consciência da sua realidade, mesmo baseada na ideologia do nacional-desenvolvimentismo, cabendo aos educadores o diálogo que induza a população a ter uma consciência política para escolher os seus representantes. À educação cabia transformar as “massas” em “povo”.

Essa educação dar-se-ia, principalmente, por meio de uma educação popular. A luta pela educação popular é outro grande problema a ser discutido por nós para entendermos a concepção de educação do período. A educação popular seria uma rede paralela à educação formal, com condições de ensino-aprendizagem muito inferiores a esta. A luta pela educação de adultos, para conscientizá-los, colocava em segundo plano a luta mais importante que seria a escola formal para a maioria da população em idade escolar. Como falar de uma educação popular separando a classe trabalhadora em uma rede de ensino muito aquém da escola formal e sem que tivesse acesso aos conhecimentos que esta possibilita transmitir? Essa problemática se estende à possibilidade das classes trabalhadoras e pobres, na atualidade, terem acesso à escola formal.

O que não resulta que a classe trabalhadora não tenha conhecimentos, não participe da cultura. Entretanto, não se pode negar toda sabedoria adquirida até hoje, e que ela auxilia a entender e transformar o mundo e o homem, conhecimento que deve ser acessado inclusive pela classe trabalhadora. Seria ingênuo e idealista que assim se pensasse. Tal sabedoria aí está e não há como fazê-la desaparecer porque há, como nos colocam os defensores do “popular”, uma cultura da classe trabalhadora. Existe a cultura.

Não importa, apenas, à classe trabalhadora, ter consciência de sua situação, mas estar instrumentalizada para poder mudar esta situação. O desenvolvimento do raciocínio, da reflexão crítica, elevar-se culturalmente, seria fundamental para que produzisse seu conhecimento e sua realidade.

Embora o grupo do Arena se preocupasse com mudança, a preocupação maior com o projeto político-pedagógico se fundamentava em mostrar a condição de dominados do povo brasileiro, “conscientizar” a classe trabalhadora de sua situação de opressão, assim como a proposta educacional de Freire.

Mas como conseguir mostrar-lhes sua real situação se não atuavam junto a essa classe, senão atingindo apenas intelectuais e estudantes que compartilhavam suas ideias? Como, se sua atenção estava voltada para a conscientização, com toda a implicação de sua conceituação isebiana, iluminista?

Mesmo que o conseguissem, qual a possibilidade de comunicação com uma classe que não tem acesso aos mesmos conhecimentos de um grupo de teatro como o Arena, com seus integrantes fundamentados teoricamente, com um grande domínio da linguagem simbólica necessária à produção da dramaturgia, e também ao seu entendimento? Sem que fossem preparados para a criação no teatro?

Além disso, seria necessária a transformação da sociedade. Para tanto, a classe trabalhadora precisaria ter consciência de classe e condições para apreender as contradições da estrutura social. E neste sentido, o Arena não conseguiu seu intento, já que não atingiu esta classe e seu discurso não deixa claro que exista uma luta de classes e que a transformação da sociedade passa pela apreensão desta luta, por realizá-la. E que, como afirma Antonio Gramsci, consciência política significa ter consciência de qual grupo hegemônico participamos, e de qual perspectiva concebemos o mundo.

O Arena foi um grupo que se preocupou com a classe trabalhadora, mas que não conseguiu a participação dela na arte, no processo de criação.

Uma maior participação da classe trabalhadora na arte implica que ela possa participar do conhecimento que a educação formal pode lhe fornecer. E a educação formal pode ser transformada com a participação da classe trabalhadora. E também a arte. E isto é revolucionário, porque a sociedade pode ser transformada.

A partir daí, não se pode afirmar que os trabalhadores não tenham possibilidades de produzir e ter acesso à arte, mas que existe sim, uma elitização dela. Também não é o caso de negar a arte elitizada, mas de transferi-la a todas as classes, que podem transformá-la, já que esta arte é a forma mais elaborada da cultura. E a preparação educacional é basilar para que isto ocorra. Dos problemas educacionais brasileiros, o mais urgente, e já o era nas décadas passadas, seria o analfabetismo e a qualidade do ensino das crianças da classe assalariada que conseguem ter acesso à escola.

Não seria necessário que um grupo de teatro tivesse um projeto político-pedagógico com a preocupação de “conscientizar o povo”, se a maioria da população fosse alfabetizada e, além disso, melhor formada culturalmente. Poderia sim produzir uma dramaturgia que refletisse as contradições da época em que estava inserido, mas sem a preocupação com o didático.

Falar em didática e em conscientização é reconhecer que se trabalha para uma população “inconsciente” de seus problemas e que precisa “aprender” sua realidade. Seria esse o papel do teatro? Da arte?

O estético, para melhor se manifestar, necessita do conhecimento que o artista e o espectador possuem. Um para criar, outro para entender e sentir. Aprendemos a sentir, a conhecer as formas, além do saber de como utilizá-las para mostrar o conteúdo que se quer passar. O elitismo na arte encontra-se diretamente ligado ao da Educação e à manipulação da memória.

Um povo que conhece sua História não necessita de um grupo de teatro que faça espetáculos, revendo criticamente fatos históricos como o fez o Arena. Um povo que tem sua memória, que conhece a sua História, pode criar e inovar. Encaminhar uma reflexão sobre cultura brasileira e especificamente sobre arte nos leva à luta por uma melhor educação da classe trabalhadora também e, principalmente, para que esta lhe tenha acesso.

Formação cultural para produzir arte, que é educativa, mas não didática. Não cabe à arte “ensinar”, mas refletir e emocionar, além de divertir.

Quanto mais conhecimento se tenha, maior a imaginação e maior a criatividade. Não se cria a partir do nada, da pobreza, da fome, do embrutecimento do homem, que mal consegue a sobrevivência. Existe beleza na miséria? Emociona-se quem vive sub-humanamente? Tem outros sentimentos quem sente a dor da fome, além da própria? Tem direito à arte quem nem ao menos consegue o direito à vida?

Imaginar o que, se o mundo miserável é tão pequeno e sem cor...?

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica - arte e política*. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERLINCK, Manuel T. *CPC - UNE*. Campinas: Papirus, 1984.

BOAL, Augusto. *2000 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4. ed., São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_; GUARNIERI, Gianfrancesco. *Arena conta Tiradentes*. São Paulo: Sagarana, 1967.

\_\_\_\_\_. *Arena conta Zumbi*. São Paulo: Teatro Arena, 1965.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velho*. 2. ed., São Paulo: EDUSP, 1987

BRECHT, Bertolt *et al.* *Arte e sociedade*. Buenos Aires: Caldén, 1979.

\_\_\_\_\_. *Cinco maneiras de dizer a verdade*. São Paulo: Civilização Brasileira, s/d.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1978.

CAMPOS, Cláudia de Arruda. *Zumbi, Tiradentes (e outras histórias contadas pelo Teatro de Arena de São Paulo)*. São Paulo: USP, 1981. Mimeografado.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1980.

CHAUÍ, Marilena; FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK - JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DE DECCA, Edgar. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ESSLIN, Martin. *Brecht: dos males, o menor*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

Os anos 70. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 11 nov. 1979. Caderno Folhetim.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade - e outros escritos*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDFEDER, Sonia. *Teatro de Arena e Teatro Oficina: o político e o revolucionário*. Campinas: UNICAMP, 1977. Mimeografado.

GOLDMANN, Lucien. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro, 1973.

\_\_\_\_\_. *Dialética e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas - A esquerda brasileira: das ilusões à luta armada*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni*, 2. ed., Torino: Giulio Einaudi Ed., 1975.

GUARNIERI, Gianfrancesco. *Eles não usam black-tie*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

GUIMARÃES, Carmelinda Soares. *O teatro de Oduvaldo Vianna Filho*. São Paulo: USP, 1982. Mimeografado.

GUZIK, Alberto. *TBC: Crônica de um sonho*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

HAUSER, Arnold. *A arte e a sociedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

HOLLANDA, Heloísa B. de; GONÇALVES, Marcos A. *Cultura e participação nos anos 60*. Coleção Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IANNI, Octávio. *Revolução e cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. *O colapso do populismo no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, Georg. *Ensaio sobre literatura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALDI, Sábato; VARGAS, Maria Tereza. Cem anos do teatro em São Paulo. O Estado de São Paulo. São Paulo, 17/01/76.

\_\_\_\_\_. *Um palco brasileiro: o Arena de São Paulo*. Coleção Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*. Coleção Os Pensadores, 1932.

\_\_\_\_\_. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global Editora, 1981.

\_\_\_\_\_. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

\_\_\_\_\_. ENGELS. *Sobre literatura e arte*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1980.

MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

MOSTAÇO, Edélcio. *Teatro e política: Oficina e Opinião*. São Paulo: Proposta Editorial, 1982.

MOTTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1980.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira & identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PEIXOTO, Fernando. *Brecht: uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Teatro em movimento*. São Paulo: Hucitec, 1985.

\_\_\_\_\_. *Vianninha - Teatro - Televisão - Política*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

POSADA, Francisco. *Luckács, Brecht e a situação atual do realismo socialista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RECORTES do jornal. O Estado de São Paulo sobre o Arena, do arquivo do jornal.

REVISTA Arte em Revista, São Paulo: Kairós, ano 3, n. 5, maio, 1981.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Kairós, ano 1, n. 1, jan./mar. 1979; maio, 1981.

REVISTA Dionysos, MEC-DAC-FUNARTE, Serviço Nacional de Teatro - Especial Teatro de Arena, n. 24, out. 1978.

REVISTA Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, n. 1, jan. 1978.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SÁBATO, Ernesto. *O escritor e seus fantasmas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: problemas. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez e Moraes, n. 1, set. 1978.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. *Revista ANDE*, São Paulo: Cortez e Moraes, ano 1, n. 3, 1982.

\_\_\_\_\_. Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara. *Revista ANDE*, São Paulo: Cortez e Moraes, ano 1, n. 3, 1982.

STANISLÁVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *A preparação do ator*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

TOLEDO, Caio Navarro de. *ISEB: fábrica de ideologias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e miséria social no Brasil - de Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

WINZER, Klaus Dieter. *Berliner Emsemble - 35 anos: um trabalho teatral em defesa da paz*. São Paulo: Hucitec, 1984.

Data de registro: 08/09/2015

Data de aceite: 20/04/2016

## A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica

*Marina Patrício Arruda\**  
*Geraldo Antônio da Rosa\*\**

**Resumo:** Este texto sintetiza uma proposta de reflexão baseada nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire e do chileno Humberto Maturana. A vontade amorosa de mudar o mundo é o ponto comum encontrado na produção intelectual dos referidos autores para apoiar essa reflexão e o cultivo do amor, o caminho para a realização humana e alternativa para aqueles que ambicionam a paz. Nesse sentido, este artigo teve por objetivo discutir a amorosidade como pressuposto de mudança da prática pedagógica de professores. O desenvolvimento profissional como um processo que acontece em longo prazo, por meio do qual diferentes tipos de oportunidades e experiências se somam, é tensionado pelas exigências do momento histórico atual. Filhos de uma era moderna, aprendemos a valorizar a condição racional do humano e a desprezar o emocional. Marcados por esse paradigma, alguns professores ainda buscam um processo formativo que transcenda a titulação e a capacitação puramente técnica para que possam se questionar a partir da práxis do viver. Seguindo essas orientações, buscamos organizar um artigo fundamentado em discussões teóricas que recomendam a “vontade amorosa de mudar o mundo” como um caminho possível à reflexão e à construção de uma nova esperança para o profissional da educação. Compreendemos que educar pelo amor é favorecer a cooperação entre os seres humanos e não a competição. Escutar o outro é um ato amoroso, e nós, professores, passamos a problematizar a qualidade de nossa escuta para refletir sobre nossa prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Amorosidade. Escuta. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica.

---

\* Doutora em Serviço Social e Pós-doutora em Educação pela PUCRS. Professora e Pesquisadora dos Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages-SC. *E-mail:* marinh@terra.com.br.

\*\* Doutor em Teologia: Religião e Educação pela Escola Superior de Teologia (ESTRS). Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-RS.. *E-mail:* grosa6@ucs.br

## **Loving the will to change the world: reflections on teaching practice**

**Abstract:** This paper summarizes a proposal for a reflection based on the thoughts of Brazilian educator Paulo Freire and Chilean Humberto Maturana. The loving will to change the world is the common point found in the intellectual production of these authors to support this reflection and the cultivation of love, the path to human fulfillment and alternative for those who aspire to peace. Thus, this article aims to discuss the loveliness as an assumption of change of teachers' pedagogical practice. Professional development, as a long term process through which different types of opportunities and experiences add up, is strained by the demands of the present moment. Children of a modern age, we learn to value the rational condition of the human being and neglect our emotional capacity. Marked by this paradigm, some teachers still seek a training process that transcends the purely technical titling and training so that they can raise question from the praxis of living. Following these guidelines, we have sought to write this article based on theoretical discussions that recommend "a loving will change the world" as a possible way to reflect upon and foster renewed hope for the education professional. We understand that educating with love is to foster cooperation and not competition between human beings. Listening to the other is an act of love, and we teachers start to question the quality of our listening to reflect upon our teaching practice.

**Keywords:** Loveliness. Listening. Professional development. Pedagogical practice.

## **La voluntad amorosa de cambiar el mundo: reflexiones sobre una práctica pedagógica**

**Resumen:** A voluntad amorosa de la vida o de la vida. Este artículo tuvo por objetivo discutir a la amorosidad como prensa de la transformación de la práctica pedagógica de profesores. Herdeiros de una era moderna, aprendemos a valorizar una condición racional del humano y un desprezar o emocional. Marcados por este paradigma, todavía buscamos un proceso formativo que trascenda una titulación y una capacidad de puramente técnica para que poseen los cuestionarios a partir de praxis do viver. Educar por el amor es favorecer un cooperación entre los seres humanos. Aceitar el desafío de la amorosidad es posibilitar una instauración de un pensamiento complejo con vistas a la modificación y el resgate del fundamento del humano.

**Palabras clave:** Amorosidad. Práctica pedagógica. Pensamiento complejo.

## Introdução

Os argumentos teórico-metodológicos de Paulo Freire e Humberto Maturana se entrelaçam permitindo reflexões sobre práticas e atitudes do cotidiano docente. Filhos de uma era moderna, aprendemos a valorizar a condição racional do humano e a desprezar o singular, o imprevisível e o emocional. A emoção seria uma dimensão capaz de contaminar a observação objetiva e neutra da realidade. Essa visão hegemônica que primou em separar corpo-mente, indivíduo-sociedade, cultura-natureza, emoção-razão, firmou os critérios de verdade de uma ciência feita para durar tendo uma única maneira de produzir conhecimento sobre fenômenos bio-psico-sócio-antropológicos (MORIN, 1982; 1986; 1995; BOAVENTURA SANTOS, 2000).

Maturana (1977, p. 72), com sua concepção do ser vivo e dos seres humanos como sistemas fechados operacionalmente e autopoieticos<sup>1</sup>, joga por terra esse velho paradigma ao mostrar que “emoções são fenômenos próprios do reino animal”, e que nós “humanos” nos constituímos no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem. Para esse autor, o “conversar” não tem outro sentido que não o de abrir espaços para o rompimento com a representação dualista e mecanicista hegemônica quando se trata da produção de conhecimento e da aprendizagem na sociedade moderna.

Assim, a tarefa da educação escolar teria como objetivo permitir que as crianças se desenvolvessem como seres humanos que respeitam a si próprios e aos outros, de modo a atuarem com responsabilidade e liberdade na comunidade a qual pertencem (MATURANA, 2001). Para Freire (1997), estamos o tempo todo aprendendo alguma coisa como seres que se desenvolvem em relação com alguém, uma vez que o processo do

---

<sup>1</sup> *Autopoiesis* termo cunhado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela se propunha a explicar a vida. *Poiesis* é o ato criativo (mesma raiz de “poesia”); a vida é autopoietica, ela cria, ela inventa e reinventa a si própria (MATURANA, 1997).

conhecimento não acontece de forma isolada, mas em comunhão com os outros, dentro da mais profunda concepção comunitária. As ideias simples e a perspectiva amorosa defendida pelos autores, nos levam a descobrir novas formas de (re) educar e de (re) educar-se por meio de fundamentos de uma nova racionalidade para a formação de professores, abrindo as portas da ciência para a aceitação de que somos seres ao mesmo tempo criados e criadores de mundos.

O desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2009) e os processos de mudanças são variáveis intrinsecamente unidas. Assim, a formação inicial dos professores torna-se insuficiente para acomodar todos os elementos necessários a uma prática consistente, tendo em vista uma sociedade em vertiginosa mudança e a exigência contínua de atualizações e aprendizado. Nesse processo de formação, existe uma prática de recuperação insuficiente no que se refere à fundamentação teórica, pois deixa de lado a formação humana daqueles que se dedicam à educação.

O desenvolvimento profissional, como um processo que acontece em longo prazo e por meio do qual diferentes tipos de oportunidades e experiências se somam, é tensionado pelas exigências do momento histórico atual. Nessa perspectiva, professores buscam um processo formativo que transcenda a titulação e a capacitação puramente técnica para que possam se questionar a partir da práxis do viver.

A complexidade da docência universitária desafia-nos à construção de um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2004). O que as palavras de Tardif (2002) parecem indicar uma formação pautada na reflexão, uma atitude permanente de observação, aprendizado e questionamento sobre a prática pedagógica docente.

Seguindo essas orientações, buscamos organizar uma fundamentação teórica que recomenda a “vontade amorosa de mudar o mundo”, como um caminho possível à reflexão e à construção de uma nova esperança

para o profissional da educação. Dentro desta perspectiva, destaca-se a metodologia dialógica. Conforme Freire (1981, p. 123): “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar, criticamente, para transformar a realidade”.

As contribuições teóricas dos autores supracitados basearam uma oficina de desenvolvimento profissional oferecida por professores do mestrado em Educação (PPGE) durante a XVI Mostra Científica<sup>2</sup> na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, com o intuito de contribuir com algumas reflexões sobre a amorosidade como pressuposto de mudança na formação de professores. Dessa experiência emergiu a problematização.

## **Do racionalismo ao caos**

O Racionalismo tem sua origem no desafio de novas descobertas. Os grandes cientistas do século XVI buscavam se apropriarem de novos métodos de modo a romper com a concepção geocêntrica que naquele momento explicava o mundo.

Com Descartes, inaugura-se o “Racionalismo clássico”, supostamente capaz de assegurar a razão absoluta por prescrever verdades eternas. Estas pressuposições básicas são formadoras do pensamento coletivo, constituindo um conjunto de referências que dão corpo a esse racionalismo (SILVA, 2000).

A partir do século XVIII, percebe-se que o desenvolvimento da ciência se dá numa perspectiva de superação deste pensamento. Com o surgimento do método dialético, o conhecimento passa a ser visto como um processo contínuo e progressivo, a verdade passa a ser questionada e deixa de ser absoluta.

---

<sup>2</sup> O evento ocorreu entre os dias 28 e 31 de maio de 2012 e buscou integrar os três pilares de formação de uma Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo discussões, debates, questionamento e avaliação da produção científica na Instituição. Ver <http://www.uniplac.net/mostra/>

No processo de desenvolvimento do conhecimento científico, é preciso considerar que nossos atos sempre seguem em harmonia com uma concepção de mundo. Desenvolvida por homens, a ciência, em todas as suas fases, nos mostra que a teoria e a prática científica são baseadas em uma visão de mundo implícita que, aos poucos, também vai se modificando.

O século XX abre-se à discussão de “uma razão aberta”, tendo em vista a possibilidade de discussão sobre a inteligibilidade do universo configurado por aspectos relacionados à desordem, ao caos e à imprevisibilidade. Morin (1990) alinha a categoria complexidade, cujo princípio está na incompletude e na incerteza sinalizando a ruptura com o racionalismo clássico e instauração de pressupostos dinâmicos para a explicação de uma realidade complexa.

Do Racionalismo ao caos, interessa-nos não apenas a evolução da ciência, mas a compreensão desse movimento de complexificação da razão. Ainda hoje, os termos razão e emoção são tratados como antagônicos e oponentes. Isto porque o pensamento clássico destacou a emoção como algo que pudesse ser controlado a todo o tempo pela razão. Como seres racionais, deveríamos ser capazes de controlar essa dimensão a-racional. A Razão era vista como soberana e sua atividade policial decorria da vontade consciente do sujeito ético (ROUANET, 1987). E assim a história do Ocidente foi pautada na busca de uma razão “não perturbada” pelos desejos e pela paixão. Por um longo tempo, buscou-se uma razão que fosse sábia e neutra, em oposição à razão passional.

Maturana, autor contemporâneo, elabora sua crítica à ideia de a racionalidade ser uma característica definitiva e constitutiva da mente humana. Defende que foi no conflito entre razão e emoção, que a razão foi se impondo e propiciando o consequente apagamento de nossas emoções na produção do conhecimento.

Entretanto, a razão se move por meio das emoções que surgem no curso de nossas conversações (ou reflexões), no fluir entrelaçado de nosso linguajar e emocionar.

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. Nós, seres humanos, somos animais que utilizam a razão, a linguagem, para justificar nossas emoções, caprichos, desejos... e, nesse processo, nós os desvalorizamos porque não percebemos que nossas emoções especificam o domínio de racionalidade que usamos em nossas justificações. Mas, ao mesmo tempo, somos animais que, através da razão, através da linguagem, podemos vir a ser conscientes de nossas emoções, e então experienciamos sua mudança, e nisso o amor é central (MATURANA, 1997, p. 186).

O referido autor não vê a presença da emocionalidade em nosso agir como uma limitação, mas sim como condição de possibilidade do ser humano, pois somos e existimos no conversar. Só podemos resolver nossas divergências conversando, porque ao conversar nossas emoções mudam e ao mudarem os desacordos podem desaparecer. Maturana aproveita a etimologia da palavra “conversa”r (cum versare) para definir este termo como um “dar voltas juntos”. Porque vivemos às voltas com os outros, adquirimos nosso emocionar de forma congruente ao emocionar daqueles com os quais convivemos. Ou seja, nosso emocionar é fruto da nossa história de convivência com outros seres humanos. Assim, adquirimos nosso emocionar nas diferentes redes de conversações das quais participamos. Nesse sentido, o conhecimento científico, por seu próprio movimento interno, chegou a um limite que lhe permite começar um diálogo com outras formas de conhecimento.

Reconhecendo as diferenças fundamentais entre o racionalismo clássico e o racionalismo discutido pela teoria da complexidade, constatamos não uma intransponível oposição, mas uma complementaridade entre duas formas de se perceber o mundo. Este encontro inesperado e enriquecedor entre o paradigma clássico e o paradigma da complexidade permite-nos pensar uma nova proposta para a humanidade, mais equilibrada; até mesmo um novo racionalismo, baseado na “vontade amorosa de mudar o mundo”, argumento que distingue a prática de vários professores.

## **Pensares que se distinguem e se articulam**

Pensando numa proposta de desenvolvimento profissional e buscando distinguir para imediatamente articular as perspectivas teóricas dos autores que respaldam essa discussão, nos perguntamos: afinal, como Freire pensa a educação? Como seus argumentos podem nos levar a agir amorosamente?

A criticidade e pertinência do pensamento de Paulo Freire tornam-se atuais se retomarmos a tese central da sua obra: liberdade-libertação (1989, p. 150). A liberdade é o ponto central de sua concepção educativa, por ela mudamos a realidade. Uma educação dialógica e participativa. Quando retomamos a reflexão pautada nos pressupostos teóricos de uma pedagogia libertadora, retomamos também o princípio da existência de projetos planetários dentro dos pressupostos teóricos de uma educação libertadora. Assim, necessário se faz transcender as amarras políticas, sociais e econômicas frutos de um processo de opressão.

Uma educação dialógica e participativa inclui uma reflexão pautada na amorosidade como possibilidade de mudança, tendo em vista projetos pedagógicos de libertação. Neste sentido, há que se ressaltar que na busca de humanização do trabalho docente a vital importância desse profissional se tornar sujeito não podendo ser reduzido a um mero executor das políticas educacionais.

O método de Paulo Freire e seus temas geradores, com base na interdisciplinaridade, implicaram o desenvolvimento de uma nova concepção da relação pedagógica: a educação não pode mais ser concebida como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como um processo de relação de troca, no qual quem educa também aprende.

Essa é a proposta de uma pedagogia capaz de permitir ao educando desenvolver uma leitura crítica do mundo, em que todos os significados possam ser encontrados e entendidos (FREIRE, 2001). Esse é o ponto capaz de contextualizar nosso discurso: o diálogo que se fundamenta na *escuta* e no *conversar*, e que nos permite ouvir a voz do diferente.

O diálogo indica uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas com um aprendizado no qual “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 68). Dentro dessa concepção, os fundamentos de uma educação libertadora conduzem a uma *práxis* pedagógica dialógica que se contrapõe aos métodos de uma educação bancária que visam à domesticação e à opressão. Essa relação dialógica pode substituir a verticalidade nas relações, o anti-diálogo que impede o protagonismo e a transformação do mundo.

Na *Pedagogia da autonomia* (1997), Freire propõe ideias que se associam aos novos paradigmas educacionais, na medida em que condena as mentalidades fatalistas e retoma o pensamento dinâmico e a ideia de que tudo está sendo feito. O ato de educar como um ato construtivo capaz de libertar o ser humano das cadeias do determinismo imposto por um pensamento simplista e linear. É nesse sentido que Freire, embora oriundo de outra vertente teórica, caminha em direção ao pensamento complexo e à compreensão de que é “preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (MORIN, 2000, p. 89).

Assim, as propostas dos autores Maturana e Freire se articulam rumo à construção de uma nova racionalidade capaz de dar conta da crise pelas quais passam as matrizes e os paradigmas epistemológicos (ROMÃO, 2000), e que delineiam a educação contemporânea.

O ensino como um “ato comunicante, co-participado” capaz de possibilitar a curiosidade de saber, através de uma reflexão crítica e prática, inclui pensar que educar não é a mera transferência de conhecimentos: é como o viver, exige a consciência do inacabado porque a “História em que me faço com os outros (...) é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1997, p. 58). O educador acrescenta que a eficácia da memorização mecânica dos conteúdos tolhe a liberdade e a capacidade de aventurar-se (FREIRE, 1997, p. 63). A autonomia do sujeito só é possível tendo em conta os conhecimentos apanhados na experiência. Aprender é uma descoberta criadora, com

abertura ao risco e à aventura do ser. Nesta perspectiva, é que não se pode separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 1997, p. 106-107).

Educar é, por essência, uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma escolha. Ao chamar a atenção sobre a educação como intervenção, Freire também nos leva a pensar a educação como uma estratégia autêntica de comunicação que envolve emoções, desejos e sonhos. A pedagogia de Freire é vigilante e atenta às práticas de desumanização: o professor que respeita os educandos também respeita a sua visão de mundo como ser pensante e influente no seu próprio desenvolvimento.

Assim, o que importa no desenvolvimento profissional docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1997, p. 50).

O legado de Paulo Freire segue espalhando a necessidade do diálogo, do cuidado e da amorosidade, tendo em vista as experiências vividas relacionadas à emancipação do sujeito e valorização dos saberes do povo. Sua luta por uma educação reflexiva, dialógica e problematizadora visava à superação da visão ingênua do mundo e do condicionamento. A aprendizagem nunca é unilateral, é partilha e prática de liberdade.

Para o educador, é fundamental “o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação” (FREIRE, 1997, p. 51). Sua persistência na defesa de seus ideais está registrada no argumento:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1997, p. 60).

Essa esperança e vontade amorosa de mudar o mundo guardam sua inquietação com as atitudes de desafeto e reafirmam o sentido da dialógica: aprender e crescer na diferença, especialmente no respeito a ela. Acredita-se que essa concepção deva permear a prática pedagógica do professor no cotidiano das instituições escolares nos diferentes níveis de ensino. A partir da união desses argumentos há que se reencantar o professor no sentido da transformação do mundo como um ato de amorosidade.

E Humberto Maturana, como pensa a educação? Como pode nos valer na reflexão sobre como agir amorosamente?

Biólogo chileno, Maturana nos apresenta novas perspectivas para a ciência do século XXI. No início dos anos 1970, na Universidade do Chile, ele e seu parceiro na elaboração científica, Francisco Varela, criam o conceito *autopoiesis*; autopoietica como uma organização que não possibilita a distinção entre produtor e o seu produto. Somos o que fazemos e fazemos o que somos.

Trata-se de uma teoria desenvolvida para a compreensão do sistema vivo: *poiesis* é o ato criativo (mesma raiz de “poesia”), a vida é autopoietica, ela cria, ela inventa e reinventa a si própria. Nesse sentido, é preciso distinguir máquina viva (auto-organizadora) e máquina trivial (simplesmente organizada). A máquina trivial (mecânica) é constituída por elementos extremamente fiáveis e mecânicos ao passo que a máquina viva (auto-organizada) tem componentes que são muito pouco fiáveis, mutantes, imprevisíveis. A máquina artificial pode ser controlada e o sistema vivo pode ser apenas perturbado.

A educação é vista como um processo pelo qual convivemos uns com os outros e ao conviver transformamos o outro e a nós mesmos no espaço da convivência. O educar é, portanto, recíproco e ocorre todo o tempo. As pessoas então aprendem a viver e conviver da maneira pela qual sua comunidade vive. E assim o autor se aproxima da argumentação freiriana.

O sistema educacional “configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os

educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar” (MATURANA, 1998, p. 29).

O professor/mediador é aquele que percebe as dificuldades de sua prática e que também propõe estratégias para resolvê-las. O educador enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa de forma autenticamente reflexiva. Nesse processo, o ser humano é capaz de romper com a linearidade de causa-efeito para produzir práticas educativas, pois, ao mesmo tempo em que se auto-produz, segue produzindo todos os elementos necessários à sua própria sobrevivência e à sua própria organização, sendo capaz de se autorreparar se as coisas não vão bem.

As discussões propostas por Maturana nos levam a perguntar, afinal o que é o humano? Habitualmente pensamos o ser humano como um ser racional que muitas vezes, por viver uma cultura que desvaloriza as emoções, se torna incapaz de enxergar o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção. Entretanto, não podemos seguir pensando linearmente sem nos darmos conta de que todo sistema racional tem também seu fundamento emocional.

O referido autor (1998) costuma chamar o conjunto de suas ideias de “Biologia do conhecimento”, esta rompe com a premissa Ocidental, baseada na dicotomia corpo-mente, destaca as emoções como fenômenos próprios ao reino animal. Nesse encaminhamento, conceitua as emoções como “disposições corporais que especificam domínios de ação”. A partir deste conceito, ele se propõe a pensar o humano constituído pelo entrelaçamento do emocional com o racional. A linguagem é percebida como um fenômeno que ocorre no espaço das relações. “Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar” (MATURANA, 1998, p. 27). O termo linguajar aqui utilizado reconceitua a noção de linguagem, enfatizando seu estilo de atividade/ação.

Esses pressupostos teóricos deixam claro que não há ação humana (animal) sem emoção. O amor é a emoção que constitui o domínio de nossas ações. Não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. As

emoções fundamentam nossas ações. O amor é constitutivo da vida humana e fundamento do social; porém, nem toda convivência é social, “nós seres humanos nos originamos no amor e somos dependentes dele. Na vida humana a maior parte do sofrimento vem da negação do amor” (MATURANA, 1998, p. 25).

Sendo assim, relações humanas que não são fundadas no amor não são relações sociais. O referido autor chama nossa atenção para a questão da “aceitação do outro como legítimo outro na convivência” e discute essa afirmação a partir de duas emoções: amor e rejeição. Rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência. Amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Amar é aceitar o outro sem exigências. As relações humanas podem ser fundadas em emoções diferentes do amor; relações de trabalho, relações hierárquicas (relações de obediência). Um exército não é um sistema social; no entanto, os membros deste exército podem estabelecer relações sociais. Criar uma consciência de guerra é negar o amor. Nem todas as relações humanas são do mesmo tipo, temos emoções diferentes e diferentes domínios de ações.

Nossa dinâmica corporal fala: se minha emoção é de rejeição, minha conduta é de não aceitação do outro como um ser humano legítimo. No campo da educação, a possibilidade de escuta do outro é aceitar o outro amorosamente. Entretanto cabe perguntar: quando o outro fala, eu escuto? Sua fala coincide com o meu pensamento? Isso gera diálogo? Escutamos para descobrir se há validade no que o outro diz? Escuto o outro, abrindo mão das minhas certezas?

Considerando que cada um escuta a partir de sua cultura/visão de mundo, o que acontece a partir do que se escuta? Por certo, não podemos determinar o que o outro escuta. Assim, quando passamos uma informação a alguém não podemos exigir que o outro receba a informação como eu recebi. Dessa forma, como professores, precisamos estar atentos: o conjunto de alternativas em que eu opero é diferente do conjunto de alternativas em que o outro opera, somos de mundos diferentes.

Sabedores da grande dificuldade que temos em acolher e escutar o diferente, nos colocamos frente à perspectiva amorosa defendida pelos autores com quem dialogamos para descobrir novas formas de (re) educar e de (re) educar-nos diminuindo a distância que separa a teoria da prática.

Escutar o outro é um ato amoroso que envolve o ato de humildade – que por sua vez é um ato criativo. Portanto, somos desafiados à criação de uma escuta amorosa! Escutar envolve um sentir e uma emoção. Nós, professores, não temos que dar aulas de escutamento, como nos diz Maturana, mas podemos problematizar a qualidade da nossa escuta. Ensinar por meio do amor é ver o outro como um legítimo outro na convivência, portanto, é preciso considerar que os valores que nos definem como humanos são: cooperação, solidariedade, acolhimento e não competição, emoção define a ação (também) no processo de aprendizagem humana. Se os termos razão e emoção são frequentemente tratados como antagônicos e oponentes, é porque o pensamento clássico distinguiu a emoção como um ruído, algo a ser controlado a todo o tempo pela razão. Maturana problematiza essa condição e considera como cega a razão despida de emoção elaborando uma crítica à ideia de que a racionalidade seja uma característica definitiva e constitutiva da mente humana. É por isso que Maturana (1997) afirma que o fundamento da razão não se encontra nela mesma, mas na emoção, e esta determina o domínio de realidade no qual vivemos, determinando o domínio de racionalidade através do qual geramos nossos argumentos. Na vida cotidiana, o que distinguimos com a palavra “emoção” são condutas (medo, agressão, ternura, indiferença). Dito de outro modo, é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação.

Enfim, sem esgotar esta discussão sobre pensamentos diferenciados e suas aproximações, concluímos, como Romão (2000), que esses dois pensadores não propõem mudanças programáticas, mas transformações paradigmáticas. Freire insiste mais no resgate dos saberes de todos, especialmente nos dos dominados, porque insiste na transformação social “com os oprimidos e não simplesmente para os oprimidos”. Morin

(2000), por sua vez, distingue mais a necessidade de se considerarem todos os saberes. No entanto, o que mais aproxima esses pensadores é a importância da contextualização dos saberes. Afinal, que emoções perturbam nossa prática pedagógica e que podem inaugurar uma nova racionalidade?

### **Para pensar a prática pedagógica**

Perturbados por essas ideias nos propusemos a conversar com professores e a exercitar a escuta para aprender com o “legítimo outro na convivência”, um pouco de sua experiência nessa profissão que nos encanta e nos intriga. Partimos do pressuposto de que,

se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção (MATURANA, 2001, p. 130).

À medida que falamos desses pensamentos, fortalecemos a reflexão sobre a prática e incorporamos ideais de acolhimento e partilha. As emoções são precisamente isto: dinâmicas corporais que nos dispõem a agir de um modo e não de outro. A emoção vivida ao longo da prática pedagógica deixa claro que as emoções não constituem um limite à razão, mas a sua condição de possibilidade. Nessa perspectiva epistemológica, ganhamos confiança e força entre nossos pares. No “conversar”, observamos o entrelaçamento de emoções e linguagem, e novos domínios de consensualidade surgiram. A razão nos move, mas as emoções mudam a nossa ação no fluir do nosso linguajar e emocionar.

Nós, seres humanos, não somos animais racionais. Nós, seres humanos, somos animais que utilizam a razão, a linguagem, para justificar nossas emoções, caprichos, desejos... e, nesse processo, nós os desva-

lorizamos porque não percebemos que nossas emoções especificam o domínio de racionalidade que usamos em nossas justificações. Mas, ao mesmo tempo, somos animais que, através da razão, através da linguagem, podemos vir a ser conscientes de nossas emoções, e então experienciamos sua mudança, e nisso o amor é central (MATURANA, 1997, p. 186).

Assim, também por meio de conversação com outros professores, no movimento da partilha de experiência pudemos vislumbrar o tom do diálogo amoroso e compreender as dificuldades da profissão: a falta de estrutura da escola, a falta de investimento na formação docente, a desarticulação das políticas públicas e falta de reflexão no encaminhamento de nossa prática pedagógica.

Ao conversar, nossas emoções mudaram e, ao mudarem, fizeram brotar diálogos integradores de uma nova racionalidade. A palavra conversar (*cum versare*), definida como um “dar voltas juntos”, é a ideia central do significado que Maturana (1997, p. 167) atribui ao linguajar humano. E porque vivemos às voltas com os outros, nosso emocionar é fruto da nossa história de convivência com outros seres humanos, principalmente com aqueles que sentem como nós as dificuldades de uma profissão repleta de ideais e contradições.

Como nos diz Jung (1983), uma experiência genuína é mais arrebadora e capaz de produzir transformações do que uma exposição intelectual a respeito de qualquer tema, pois ela atinge as profundezas do ser, são perturbadoras porque dizem respeito às emoções e aos sentidos que atribuímos às coisas.

### **Do solilóquio ao colóquio**

Podemos chamar de Solilóquio o momento da introspecção, do monólogo, da reflexão própria a cada um. Fazemos uso do termo para refletir sobre uma oficina de formação de professores. Afinal, podemos levar adiante a vontade amorosa de mudar o mundo?

A aceitação do outro como legítimo outro é o primeiro passo rumo ao respeito à diferença. Como os professores expressam esse movimento? Que exemplo dão aos alunos? Como se comportam? Que atitudes tomam frente às dificuldades cotidianas da sala de aula? Que emoções os movem: intolerância, desânimo, compreensão?

Nesse solilóquio, refletimos sobre o fato de que nós professores somos grandes inspirações para os nossos alunos. A escuta seria então o nosso instrumento de mudança. Embora falemos de amor, não o compreendemos como um fenômeno biológico e não o aceitamos como um fator constitutivo do humano. Pertencemos a uma cultura que desvaloriza as emoções, nos lares como nas escolas, nos pedem o controle de nossas emoções e o uso de nossa racionalidade. Entretanto, precisamos falar de nossas experiências para então aprender sobre as nossas próprias emoções. E no exercício da escuta estaremos abrindo espaço para a participação do outro com possibilidade de construção de um ambiente favorável à confiança e partilha.

No Colóquio, ao contrário do Solilóquio, porque diz respeito à conversação, a reflexão ganha o coletivo. Educador e educando dialogam para aceitar um ao outro na sua individualidade. E ser dialógico é não invadir, nem manipular: é acolher e empenhar-se na transformação constante da realidade. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Na experiência com esse grupo de docentes, escutamos as dificuldades do cotidiano profissional. Em grande parte das instituições escolares não existe espaço para o diálogo e nem para a escuta. O universo profissional do professor acaba por inibir a partilha e a possibilidade de reflexão capaz de mudar o mundo.

O professor/mediador não é aquele que apenas percebe as dificuldades de sua prática mas é também aquele que propõe uma prática educativa para resolvê-las. Desta forma, convém retomar princípios

basilares de uma prática educativa que transforma educadores e educandos. A Prática Educativa como um sistema que se concretiza nas ações, nas quais os próprios educandos se educam pelo diálogo, possibilita a reflexividade.

E, conforme nos referimos no artigo, de acordo com as ideias de Freire e Morin, divinizar ou diabolizar a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de se perpetuar o pensamento dicotômico e linear. Aceitar o desafio da amorosidade é dar possibilidade de instauração de um pensamento complexo com vistas à mudança e ao resgate do fundamento do humano.

É na diversidade de ideias que podemos dar voltas com universos de emoções. A escuta é o desafio dos educadores do século XXI e o pressuposto de mudança da ação pedagógica de professores. Nessa transição paradigmática, o educador passa a ser aquele que incentiva a escuta pela “vontade amorosa de mudar o mundo”.

## Referências

BOAVENTURA SANTOS, S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

LUCARELLI, Elisa. Paradojas de um rol: el asesor pedagógico en la universidad. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das ciências da educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MATURANA, Humberto R. *De máquinas y seres vivos, autopoiesis de la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.8b.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.

\_\_\_\_\_. *O método III - O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Europa-América, 1986.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. *Terra pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin, *EccoS Rev. Cient.*, Uninove, São Paulo, v. 2 n. 2, p. 27-43, 2000.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Vini Rabassa. As concepções de pesquisa do racionalismo ao caos: alguns momentos fundamentais. In: DESAULNIERS, Julieta B. Ramos (org). *Fenômeno: uma teia complexa de relações*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Data de registro: 16/08/2014

Data de aceite: 26/08/2015

## É possível uma ciência da educação? Aproximações de uma epistemologia da ciência da educação

*Jorge Atilio Silva Iulianelli\**

MOREIRA, Laélia Portela. *Pedagogia e produção de conhecimento* – questões de teoria e método. São Paulo: Poiesis, 2015. 189 p.

Este livro preenche uma lacuna na bibliografia pedagógica brasileira sobre a epistemologia da ciência da educação. A autora Laélia Portela Moreira é professora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estácio de Sá. Há anos investiga a epistemologia das políticas educacionais e da Educação. Em relação a este último tema é que se dedica o livro que ora está a ser resenhado. Existe ciência da educação ou ciências da educação? Caso exista uma ciência da educação, qual sua natureza? Que teoria, métodos e práticas orientariam uma ciência da educação? Como os especialistas têm analisado essas questões? São estas, dentre outras questões, que orientam a investigação que Moreira conduz nesta obra. Como diz o Prof. Sérgio Vasconcelos de Luna, do PPGE da PUC-SP, no prefácio à obra, o tema é espinhoso e existem várias possibilidades de respostas às questões epistemológicas da ciência da educação, ele indica que existiriam vários relatos possíveis e que “a organização dada aos diferentes capítulos coloca as questões em uma ordem que faz sentido” (MOREIRA, 2015, p. 13).

O tema da epistemologia de uma ciência da educação está colocado desde o século XIX, se prolongou pelo século XX. O tratamento é espinhoso. Por exemplo, McKenna (1976) argumentava que inexistiria

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá. *E-mail*: [silva.iulianelli@gmail.com](mailto:silva.iulianelli@gmail.com)

uma ciência da educação, pois a pedagogia seria uma prática, não uma teoria. No entanto, pensadores modernos, tais como Herbart, Ogden, Payne, inauguravam a discussão sobre a natureza de uma ciência da educação desde o século XIX. Gauthier e Tardiff (2005) indicam que no século XIX a busca pela cientificidade para compreender (teoria) e informar as ações educativas (prática) passou a ser uma nova forma de refletir sobre o papel da educação no mundo moderno. Fruto do positivismo comteano, que estabelecia a ciência como uma modalidade de conhecimento superior ao senso comum, à religião e à metafísica, infundiu-se essa concepção cientificista sobre as concepções pedagógicas. Tal reflexão possuía como alternativa aquela que versava sobre as práticas da “arte de ensinar”.

Quais problemas constituem o campo investigativo da epistemologia? Aceitemos a descrição proposta por Michel Williams (2001):

– problema analítico: o que é conhecimento? Qual distinção entre conhecimento, simples crença e opinião?

– problema da demarcação: com dois grandes campos; (a) externalismo: o que é e o que não é cognitivo, cognoscente: o que podemos conhecer? Quais os limites do conhecimento humano? Por exemplo, podemos ou não ter conhecimento dos objetos de *fé* (religiosa)? Existem discursos alheios ao *factual* e ao *significativo*? (b) internalismo – nossa capacidade cognitiva é necessariamente proposicional ou não: são distintos ou não o conhecimento empírico (dependente da observação) e o conhecimento *a priori* (independente da observação)?

– problema do método: relativo ao modo pelo qual obtemos conhecimento, com três subgrupos de problemas – (a) unidade: existe uma única maneira de conhecer ou ela depende do objeto a ser conhecido? (b) aperfeiçoamento: podemos conhecer melhor? – problema moderno em oposição à visão dogmática da realidade e da verdade; (c) racionalidade – existem métodos de conhecimento racionais?

– problema do ceticismo: é possível algum conhecimento? Parece que não conseguimos justificar nossas crenças. Se não podemos justi-

ficar efetivamente nossas crenças, como podemos conhecer? Questão vinculada à justificação.

– problema do valor: quais os objetivos para a obtenção do conhecimento? Se além do conhecimento as investigações possuem outros objetivos, como eles se relacionam?

Nenhum desses cinco feixes de problemas é independente. O tratamento que os filósofos têm dedicado a solucionar esses problemas são distintos, e muitas vezes opostos. Ayer (1956; 1972), por exemplo, dedicava atenção ao problema do ceticismo, como central. Há um consenso que a virada epistemológica do pensamento moderno foi iniciada com Descartes. Ele coloca a necessidade de abolirmos a dúvida como instância que mutila a possibilidade do conhecimento. Para tanto, estabelece a dúvida como método para que reste exclusivamente algum conhecimento evidente, claro e distinto. A solução cartesiana é o privilégio do autoconhecimento, uma vez que o acesso privilegiado à nossa própria mente está estabelecido, acesso ao nosso pensamento, então inexistente dúvida, *Cogito ergo sum*.

A obra em apreço, “Pedagogia e produção de conhecimento – questões de teoria e método”, dedica-se mais especificamente aos problemas da demarcação e do método, respectivamente com uma abordagem externalista e que cuida da racionalidade. A autora analisa como ocorre a produção do conhecimento científico sobre a educação e quais são os métodos investigativos utilizados. Faz um levantamento das obras que averiguam o processo de produção de conhecimento sobre educação, as avaliações da pesquisa educacional. No entanto, a autora, também, expõe sua perspectiva sobre a pesquisa educacional que considera mais apropriada do ponto de vista de uma epistemologia da ciência da educação.

Moreira dialoga em especial com a obra de Brezinka (1992). Esta autora discute o *status* da cientificidade da ciência da educação, a pedagogia. Enfatiza que as diferentes abordagens relativas à definição de o que seria uma ciência da educação participam do debate epistemológico contemporâneo que contrapõe o racionalismo crítico (Popper) às

perspectivas estruturalista (Kuhn) e anarquista da ciência (Feyerabend). A autora também alude à teoria crítica (Escola de Frankfurt). Opta por ter como referência a obra de Laudan (1996), que critica a lógica hipotético-dedutiva de Popper, e fala sobre o papel das ciências mãe para as ciências aplicadas – modalidade que a pedagogia partilharia com a medicina, por exemplo.

A discussão sobre a epistemologia das ciências humanas e sociais é um capítulo delicado. Como se sabe, a epistemologia tomou por base as ciências exatas (*hard sciences*) como padrão. Este modelo de ciência, quer no indutivismo ingênuo (Bacon), quer na perspectiva verificacionista dos positivistas lógicos (Círculo de Viena), era aquele considerado legítimo e capaz de **representar** a realidade tal qual era. Ou seja, a ciência possuiria um padrão fundacionista e um monismo ontológico. O mesmo faz Popper, alterando apenas a compreensão do *modus operandi* dos cientistas. Ele considera que o modo de reflexão hipotético-dedutivo conduz a pesquisa, havendo precedência da teoria às práticas científicas. Disso, resulta o modelo ensaio-erro e o falseabilismo como critério de cientificidade. Feyerabend diverge dessa abordagem radicalmente, enfrenta a questão do acaso na produção do conhecimento científico. Este conteúdo é estudado no primeiro capítulo da obra.

A obra está dividida em quatro capítulos. O primeiro, apresenta uma discussão própria à epistemologia filosófica, retomando a discussão da década de 1980, entre o racionalismo crítico e seus opositores, buscando referendar alguma visão sobre a epistemologia das ciências sociais. No segundo capítulo, recupera as discussões que educadoras e educadores brasileiros desenvolveram nos últimos 50 anos – sem que se trate de uma discussão de historiografia científica. A autora apresenta os principais resultados da tensão entre uma concepção da pedagogia como ciência da educação e como arte de ensinar. A oposição entre essas duas concepções recebe ainda insumos de disputas ideológicas desse campo de conhecimento.

O terceiro capítulo apresenta a discussão sobre a metodologia da ciência da educação. Esta é uma discussão que exige atenção ao leitor, pois trata-se de uma revisão de literatura cuidadosa sobre o tema. Trata-se de um levantamento de livros, artigos, dissertações e teses sobre a metodologia de uma ciência da educação. Retoma, pois, as críticas que foram feitas no período de trinta anos, entre 1971 – 2001. Recolhe argumentos que denunciam rarefeita ou inexistente metodologia, parcialidades ideológicas, vagueza e generalizações indevidas em conclusões de pesquisas como consequência dessas abordagens. A autora se preocupou em reapresentar as análises elaboradas no período investigado e extrair os elementos de consenso e dissenso dessas análises.

Finalmente, o capítulo quarto é dedicado a uma avaliação da possibilidade de uma ciência da educação como ciência da prática. Nesta seção, a autora rediscute o papel da indução na ciência – seria um retrocesso à crítica popperiana? É algo a se discutir. A autora conclui que houve a tradição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, que afirma a pedagogia como uma “arte informada cientificamente”, o que implicaria em uma ausência de autonomia da pedagogia com relação a outras ciências. Na década de 1970, há a discussão da pedagogia como ciência autônoma, e na década de 1980, o tema é tratado esporadicamente. Uma questão que emerge é a abordagem que afirma haver mudança de paradigmas, o que implicaria falar de uma ciência normal e de anomalias do campo. De qualquer modo, a natureza da pedagogia, da educação, como arte ou ciência não ficou definida. Porém, seria possível articular o discurso da pedagogia como ciência da prática? A autora identifica três tendências na literatura: autonomia irrestrita da pedagogia, autonomia restrita (interdisciplinaridade), ciência crítica da educação – esta última questionada pela autora, devido oferecer argumentos de caráter exortativo, sem discussão de uma metodologia científica.

A autora considera com Mazzotti (1996) e Mazzotti e Oliveira (2000) que haveria uma pretensa superação do problema da indução. Isso, na concepção daqueles e da autora, não seria consensual na filosofia da ciência. O indutivismo, como parte de uma metodologia da ciência da educação

seria afirmado por alguns autores, mormente os que afirmam a propriedade das metodologias quantitativas. Apoiando-se em Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), a autora reforça a tese de a ciência da educação não operar no contexto de validação, senão no contexto de descoberta; ainda que note ser insuficiente essa abordagem. A autora busca, ao fim e ao cabo, afirmar que procedimentos indutivos seriam apropriados para uma ciência social aplicada, como a pedagogia, a educação. Apoiando-se em Gauthier (1998) indica que a ciência da educação teria uma dimensão nomotética, referida a regularidades perceptíveis e controláveis. No entanto, no contexto brasileiro, a busca por fazer valer unidade de teoria e prática não respeitaria essa dimensão metodológica podendo conduzir a imediatismos, segundo a autora.

O livro propõe discussões relevantes para o campo da Educação. Para além da questão de ser a Educação uma ciência ou uma prática (arte), o que Moreira toma por superado, há o problema de como essa ciência aplicada pode ter graus de justificativas apropriadas aos desafios que se propõe enfrentar. O que Moreira nota como necessário é a superação da perspectiva prescritivista que muitas abordagens ainda oferecem.

Do ponto de vista do acúmulo sobre o debate acerca da epistemologia das ciências da educação há que notar sua insuficiência. Até mesmo em termos de investigações específicas, como as que se dedicam à elucidar os dados das políticas educacionais, como tem sido notado em diferentes encontros da Rede Latino-Americana de Estudos Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE), há carência de pesquisas sobre o tema. Uma hipótese sobre isso é que tal carência é reflexo da pluralidade de referenciais epistemológicos das ciências humanas, que trabalham com a relação biunívoca sujeito-objeto. Ou seja, quem pesquisa é, de alguma forma, participante do universo investigado, o que enseja elementos valorativos e ajuizadores impreterivelmente. Isso, também, ocorre nas pesquisas das ciências duras, como observou Ian Hacking (2012), o que levanta a necessidade de discussões éticas sobre a epistemologia de tais ciências. No caso das ciências humanas e sociais essa é uma questão indelével.

A apreciação crítica das análises elaboradas por Maria Laura Franco, realizada por Moreira, indica o foco em uma perspectiva elevada de jargão marxista e de uma atitude prática, com uma concepção, identificada por Moreira como “instrumental” (2015, p. 150). Efetivamente, a questão sobre a possibilidade de uma ciência crítica da educação é tratada por Moreira em contraposição a uma ciência prática da educação. A primeira estaria, segundo a autora, autores como Pimenta e Franco, à diferença de Frigotto (1985), por exemplo, ao invés de tratar a categoria educação na perspectiva da totalidade, enfatizariam o caráter de intervenção, pois “não apenas a compreensão importa, mas a intervenção” (MOREIRA, 2015, p. 150). O principal problema seria que tal modelo argumentativo não favoreceria à compreensão científica da educação.

O modo com que se conduz a discussão poderia permitir pensar em erro epistêmico das reflexões epistemológicas que privilegiassem uma compreensão crítica da educação. Numa perspectiva própria à teoria crítica, iniciada por Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e prolongada por Habermas, Honneth, dentre outros não conduziria a uma análise própria ao que se consideraria como ciência da educação factível. Poderia se deduzir pela crítica elevada contra Franco que devido essa abordagem tendera uma “linguagem exortativa”, o acordo ou desacordo com as proposições apresentadas estaria impossibilitado. Não creio que a autora pretendesse extrair uma conclusão tão extensa. Porém, fica evidenciada nessa análise o privilégio ao que se denomina “ciência da prática”. A autora avalia que na discussão metodológica brasileira que propõe a “dissolução de fronteiras entre teoria e prática” (MOREIRA, 2015, p. 157), teria um efeito de “imediatismo”, não permitindo um conceito específico de ciência da educação.

Para a autora, a factibilidade de uma ciência da educação está apresentada por um conjunto de autores, que, no entanto, não exploraram de forma suficiente a “constituição dessa ciência”. A ciência da educação não seria exclusivamente normativa, senão, também capaz de formalizar teorias a partir da prática. Qual seria a diferença entre essas duas espec-

tivas? A teoria advinda da prática teria elemento indutivo, pois partiria de testes – o que seria uma variante de procedimentos de confirmação. Nas pesquisas educacionais investigadas por Moreira haveria um caráter indutivista, sobretudo nas pesquisas qualitativas que privilegiam o dado sobre a teoria. Depois de rever, também, o uso do método hipotético-dedutivo do racionalismo crítico, a autora conclui que, no caso brasileiro, a investigação sobre a educação recai em um imediatismo resultante da busca por resultados práticos – diria eu, pragmáticos. Entrementes, é aqui que a autora reconhece estatuto de cientificidade à reflexão sobre a educação.

Se é verdade o que Hacking (2012) afirma sobre a metodologia científica como criadora de mundos, há uma necessidade de pensar de forma ainda mais elaborada esse problema da epistemologia das ciências da educação. Seguramente, as ações educativas são criadoras de mundo – de relacionamentos entre ciências, instituições educacionais, profissão docente, profissões educacionais não docentes, estudantes e sociedade. Numa perspectiva ampliada, elementos da teoria crítica e de outras perspectivas epistemológicas podem ser muito bem-vindos para interpretar que modelos de epistemologia estão em confronto no campo da educação, no mundo e no Brasil. A investigação de Moreira, como afirmou Luna, é um relato possível. Faltam outros que elaborem a partir das contradições existentes os projetos de sociedade e de educação que os modelos de investigação científica da educação produzem.

Porque determinados modelos de estudo preponderam ao invés de outros? Quais os modelos de investigação recebem os maiores financiamentos? Que modelos permitem uma compreensão do fenômeno educacional com suas contradições dialéticas e os processos de superação das contradições? Quais modelos identificam as correlações de força que se confrontam nos diferentes ambientes educacionais, nas redes, no sistema educacional? A pesquisa educacional, privilegiada pelos órgãos públicos, são mais as que advêm dos organismos multilaterais que aquelas advindas da academia, porque é assim? Ademais, as discussões

epistemológicas têm, também, avançado para a compreensão de uma epistemologia do Sul, que busca o diálogo entre diferentes formas de saberes. Uma das características identificadas por Boaventura de Souza Santos (2005) é a distância abissal entre uma ciência ocupada em dominar e outra ocupada em identificar o caráter emancipatório dos saberes. O caráter emancipatório dos saberes nada tem que ver com exortação, senão com a percepção de como as populações afetadas pela ciência e pelas tecnologias as enfrentam e inventam formas de resistência, resiliência e transformação. Estes são elementos imprescindíveis para uma teoria crítica da educação.

Práticas educativas podem conduzir à reprodução social e, também, podem conduzir a experimentos inovadores e emancipatórios? Emancipação é uma categoria política e implica no seu contrário, a opressão. A opressão pode ser identificada com elementos da reprodução social. A violência simbólica e a formação ideológica impulsionada pelas instituições escolares e as práticas educativas, que reforçam discriminações sociais, preconceitos de classe e apatia sociopolítica, tem sido denunciadas por diferentes investigações, em diferentes latitudes. Há pouca evidência de práticas educativas formais que promovam processos emancipatórios. Porém, se a emancipação e as práticas emancipatórias não puderem ser objeto de investigações sobre as práticas educacionais, teremos que verificar apenas como tais práticas são capazes de gerar comportamentos adaptativos? Ficaremos retidos à redundância das práticas que geram maior ou menor inserção no próprio sistema educacional (dado o caráter propedêutico do sistema educacional)?

Como observa Santos (2005), as leis científicas não estão isentas de privatismos, até a termodinâmica, como observa Visvanathan (2005), está condicionada pela comercialização da energia. Seria minimamente ingênuo supor que a educação não estivesse eivada por uma de suas contradições fundamentais, a saber, aquela da bipolarização privado-público, ou seja, a defesa de valores privatistas versus a promoção de direitos comuns. É necessário, contudo, observa Santos, não ceder a falácias. Isso

implica em profunda troca de informações para que os direitos, construídos a partir da modernização eurocêntrica, não permaneçam abissalmente apartados e confinados aos que vivem no Norte global, remanescendo para os do Sul global a luta infundável por conquista de direitos. É neste embate que a educação e as práticas educativas se encontram.

A obra de Moreira oferece uma série de questionamentos que permitirá a continuidade das investigações sobre a natureza da pesquisa educacional e da ciência da educação. É uma obra aberta. Oferece uma boa avaliação da bibliografia investigada, além de permitir inferências interessantes. Independente de acordo ou desacordo referente à noção de ciência da educação ou de metodologia apresentadas, cabe à apreciação crítica da obra reconhecer o valor da investigação proposta, a saber, se existem e quais seriam os percursos possíveis de uma ciência da educação. Se há ciência da educação como ciência da prática educacional ela tem algum elemento normativo, possibilita percepção de regularidades, e portanto de prevenções e planejamentos sistemáticos, esta é uma contribuição que a autora deixa para futuros estudos.

## Referências

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AYER, A. J. *The problem of knowledge*. London, Mcmillan, 1956.

\_\_\_\_\_. *Probability and evidence*. London: London, Macmillan, 1972.

BREZINKA, W. *Philosophy of educational knowledge*. London: Kluwer Academic Publishers, 1992.

FRIGOTTO, G. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 68-75, Nov. 1985.

GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (Org.). *La pedagogie – theories et pratiques de l’antiquité a nos jours*. Canadá: Gaëtan Morin, 2005.

HACKING, I. *Representar e inventar: tópicos introdutórios de filosofia da ciência natural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LAUDAN, L. *Beyond positivism and relativism: theory, method and evidence*. London: Westview, 1996.

MAZZOTTI, T. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, R. *Ciência(s) da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

McKENNA, F. Raymond. Piaget’s complaint: and mine: why is there no science of education? *The Phi Delta Kappa*, v. 57, n. 6, p. 405-409. Feb. 1976.

SANTOS, B. (Org.). *Semear outras soluções - os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VISVANATHAN, S. Entre a cosmologia e o sistema: heurística de uma imaginação dissidente. In SANTOS, B. (Org.). *Semear outras soluções - os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 167-216.

WILLIAMS, M. *Problems of knowledge: a critical introduction to epistemology*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Data de registro: 16/02/2016

Data de aceite: 01/09/2016



## **FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:**

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais



## PERMUTAS NACIONAIS

1. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
3. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
4. **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.
5. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
6. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
7. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
8. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
9. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
10. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
11. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
12. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
13. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
14. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
15. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.

16. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
17. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
18. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
19. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
20. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
21. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
22. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
23. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
24. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
25. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
26. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
27. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
28. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
29. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
30. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
31. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.

32. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
33. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
34. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
35. **Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
36. **Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
37. **Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
38. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
39. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
40. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
41. **Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
42. **Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
43. **Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
44. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
45. **Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
46. **Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.

47. **Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
48. **Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
49. **Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
50. **Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
51. **Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
52. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
53. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
54. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
55. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

## PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
2. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
3. **Analogia Filosófica; Revista de filosofía.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
4. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut Für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
7. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universität de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Espanola de Cooperacion Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Idéias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de Historia da Cultura. Lisboa, Portugal.
14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.

15. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.
16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
25. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
26. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
27. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
28. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
29. **Isegoría.** Instituto de Filosofia. Madrid, Espanha.
30. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
31. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
32. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
33. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.

34. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
35. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
36. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
37. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
38. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Libreria Borja. Barcelona, Espanha.
39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
40. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
41. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
42. **Religión y Cultura.** Religión y cultura. Madrid, Espanha.
43. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
44. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
45. **Revista Ciencias de la Educación.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
46. **Revista Critica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
48. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
49. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.

54. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
55. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
56. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
57. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
58. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
59. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
60. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
61. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
62. **Revue des Sciences de L'Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
63. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
64. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
65. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Itália.
68. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
69. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.

70. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
71. **Temas.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
72. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
73. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
74. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
75. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
76. **Zeitschrift für Kritische Theorie.** Zuklappen Verlag. Luneburg, Alemanha.

## DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação  
Inep/MEC  
Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal  
Brasília – DF

Biblioteca Nacional  
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação  
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro  
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
Brasília – DF

Library of Congress Office  
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras  
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto  
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd (UERJ)  
Rio de Janeiro – RJ

## **DOAÇÕES INTERNACIONAIS**

Academia Colombiana de Investigacion y Cultura  
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar  
Deutsches Übersee-Institut  
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog  
Institut Für Brasilien Kunde  
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos  
“Bartolomé de las Casas”  
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural  
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales  
Buenos Aires - Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca  
Cuenca - Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana  
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.  
Los Teques – Venezuela

Maison des Sciences De L'homme  
Paris – França

Repertoire Bibliographique de la Philosophie  
Institut Supérieur de Philosophie  
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics  
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre  
Paris – France

The Philosopher's Index  
Philosopher's Information Center  
Ohio – U.S.A

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Córdoba – Argentina

## Indexação em Repertórios

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ - Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal - Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEIX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ - Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal - Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ - Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal - Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Belgique ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ - Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal - Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://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, traduções e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita para publicação, um trabalho original por vez para cada um dos autores ou coautores, brasileiros e estrangeiros, desde que doutores, nas áreas de Educação e ou Filosofia.

## **Idiomas**

Educação e Filosofia publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

## **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) coautor(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, nº 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](http://www.seer.ufu.br).

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

1. Excluir do texto nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores, título do artigo, etc.
2. Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

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; e o terceiro resumo poderá ser em italiano, espanhol ou francês. 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 concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

### **Ilustrações**

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

### **Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos**

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos” (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor – ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

### **Referências bibliográficas**

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

### **Nota 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.

### **Política anti-plágio**

Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software anti-plágio no momento de sua submissão e da publicação. Os textos serão avaliados segundo os seguintes parâmetros:

- a) Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.
- b) Havendo mais de 30% de incidência de auto plágio, excluindo-se as citações e referências do referido percentual, o artigo será recusado.
- c) No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de auto plágio, devendo constar em nota a referência da primeira publicação.
- d) O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

### **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](http://www.seer.ufu.br)

Correio Eletrônico: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)

Telefone / Fax: (55) (34) 3239-4252

**Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial**

## NORMS FOR SUBMISSIONS

### **Kind of Submissions**

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors **who have a 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 Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Author and co-author may be of any nationality; however, they must have a doctoral degree in the field of Education and/or Philosophy.

### **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](http://www.seer.ufu.br).

Manuscripts shall be submitted without identifying author and co-author, in both body of the text and electronic file properties, in order to ensure the integrity of the double-blind evaluation system. Manuscripts ought to be written in a recent version of Microsoft Office Word. To this end, authors shall:

1. Remove names from the text, replacing them with “Author” and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.
2. In Microsoft Office Word documents, the author identification shall be removed from electronic file properties (in File > Properties menu), starting with “File”, in the main menu, clicking on the sequence: File >; Save As... >; Tools (or Options on MacBook) >; Security Options... >; Remove personal information from file properties on save >; OK>; Save.

Manuscripts shall be in A4 size, double space throughout, fully justified, ‘Times New Roman’ font, and 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 send 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.

### **Anti-Plagiarism Policy**

Manuscripts received by *Educação e Filosofia* journal will pass through plagiarism detection software at submission and publishing time. Manuscripts submitted will be evaluated according to the following parameters:

- a) In case of confirmation of plagiarism, the manuscript shall be refused forthwith.
- b) In case of self-plagiarism incidence higher than 30%, except quotations and references, the manuscript shall be refused.
- c) In case of manuscripts previously published in Conference Proceedings, a 50% incidence of self-plagiarism will be allowed. However, references to the previous publications shall be added in notes.
- d) The anti-plagiarism software report will be subject to examination 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*

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](http://www.seer.ufu.br) E-mail: [revedfil@ufu.br](mailto: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**

A Revista Educação e Filosofia / 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.

La Revue Éducation et Philosophie seulement reçoit et traite pour publication un travail original une fois pour chaque'un dès auters ou coauters, brésilliens ou étrangers, à condition que soient-ils docteurs dans les domaines d'Éducation et/ou Philosophie.

### **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:

Exemple: La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris .....docteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris-Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace – 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail: antonio.gomes@gmail.com.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d' coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

### **Présentation des originaux**

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Pour assurer l'intégrité de l'évaluation par des pairs en aveugle, le texte devra être envoyé sans l'identification d'auteur ou des auteurs, tant au corps du texte quant dans les propriétés du fichier électronique fait dans une version récente du logiciel Microsoft Office Word. Pour ce faire, les auteurs doivent:

1. Supprimer du texte les noms et remplacer par "Auteur" avec l'année en références et notes de bas au lieu de noms d'auteurs titre d'article etc.
2. Dans documents du Microsoft Office, l'identification de l'auteur doit être retirée de les propriétés du fichier électronique (dans le menu Fichier > Propriétés), en commençant par Fichier, dans le menu principal, et en cliquant après: Fichier > Sauver comme... > Outils (ou options par Mac) > Options de sécurité... > Supprimer informations personnelles du fichier à sauvegarder > OK > Sauver.

Le texte doit être configuré en format A4, avec interlignes double, alignement justifié et en police Times New Roman, taille 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 étiqes en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

### **Références bibliographiques**

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

### **Notes de bas de page**

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

### **Évaluation des textes**

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

### **Politique anti-plagiat**

Les textes reçus par la Revue Education et Philosophie seront analysés par logiciel anti-plagiat au moment de sa soumission et publication. Ils seront évalués selon les paramètres suivants:

- a) En présence de plagiat, le texte sera tout de suite refusé.
- b) En ayant plus de 30% d'incidence d'auto-plagiat, sauf les citations et références du pourcentage mentionné, l'article sera refusé.
- c) En cas de textes déjà publiés en annales d'événements, sera admissible une incidence de 50% d'auto-plagiat, en devant figurer dans note la référence de la première publication.
- d) Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera objet d'examen des directeurs d'édition.

### **Droits d'auteur**

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et l'Edufu n'y répondent aucunement.

### **Exemplaires des auteurs**

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

**Contact**

Universit  Fédérale d'Uberlândia  
Revue  ducation et Philosophie  
Av. Jo o Naves de  vila, 2121, Bloco U, Sala 1U131  
campus Santa M nica – Bairro Santa M nica  
38408-144 - Uberlândia – Minas Gerais – Brasil  
Page sur L'Internet: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)  
Adresse électronique: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)  
Téléphone: (55) (34) 3239-4252

**Les exceptions seront considérées et r solv es par le Conseil  
d' dition.**

## REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

**PROPOSTA DE ASSINATURA DE REVISTAS PARA O(S) ANO(S) 201\_\_ A 201\_\_**

NOME:..... CPF:.....

ENDEREÇO:.....

CIDADE:..... CEP:..... UF:.....

TELEFONES:..... E-mail:.....

INSTITUIÇÃO À QUAL ESTÁ VINCULADO(A): .....

FUNÇÃO EXERCIDA:.....

FORMA DE PAGAMENTO: via GRU - Guia de Recolhimento da União

Link para emissão de GRU's referentes a pagamentos de assinaturas da revista Educação e Filosofia da UFU:  
[http://www.gru.ufu.br/gru\\_simples.php?codigo\\_favorecido=154043&gestao=15260&codigo\\_recolhimento=28818-7&nro\\_referencia=2001](http://www.gru.ufu.br/gru_simples.php?codigo_favorecido=154043&gestao=15260&codigo_recolhimento=28818-7&nro_referencia=2001)

Ou pode ser gerada no site: [www.ufu.br / Serviços UFU / GRU / SERV COMERC](http://www.ufu.br/ServiçosUFU/GRU/SERVCOMERC) LIVROS, PERIOD, MAT ESC ED E PUBLIC / VENDA REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.

**1 ano - 2 nºs R\$25,00 e ganhe 2 cortesias                      2 anos - 4 nºs 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: nº 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.**



## Artigos

**Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**

Kelleia Rezende Souza, Maria Teresa Miceli Kerbauy

**Alienação, estranhamento e universalidade humana na crítica marxiana da economia política 1857-1867**

Antônio José Lopes Alves

**Antonio Negri e o monstro (bio)político: genealogia do conceito de multidão**

Raphael Guazzelli Valerio

**Un caso estremo: Il progetto educativo di Platone, scrittore di filosofia: La centralità dell'educazione per la società ateniese**

Maurizio Migliori

**O deslocamento do esquematismo do entendimento do sujeito pela indústria cultural que o apresenta como o primeiro serviço prestado ao cliente**

Abel Camilo de Oliveira Lage Filho

**O dualismo e o problema do mal em Rousseau**

Gustavo Cunha Bezerra

**L'educazione come cura e come piena fioritura dell'essere umano: riflessioni sulla *Paideia* in Aristotele**

Arianna Ferranti

**Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação**

Sandra Mara Corazza

**Entre o intuir e o proferir: Descartes e a argumentação filosófica**

Edgard Vinícius Cacho Zanette

**A essencialidade da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada**

Abílio Afonso Lourenço, Maria Olímpia Almeida Paiva

**Exclusão social: esboço de uma crítica ontológica marxiana**

Rafael Rossi

**A filosofia e a filosofia da educação em elo recursivo**

Celso José Martinazzo

**Filosofias da diferença e a formação de professores: experimentações com ateliê de escrituras**

Samuel Molina Schnorr, Carla Gonçalves Rodrigues, Josimara Wikboldt Schwantz

**Heterogênese criativa: o que podem as imagens nas didáticas contemporâneas?**

Alexandre Filardi de Carvalho, César Dontzetti Pereira Leite

**As infâncias de Benjamin: uma possibilidade de experiência com o moderno**

Eduardo Oliveira Sanches

**Jacques Derrida and the condition of (im) possibility of the gift**

Wellington José Santana

**Nietzsche e o budismo: ilusão, morte de Deus, morte de Buda, vazio e vacuidade**

Paulo Borges

**O prazer (*hedoné*) como fim (*télos*) da ação e como fonte de perturbação da mente segundo Epicuro**

Rogério Lopes Santos

**Rapport au savoir na perspectiva psicanalítica**

Francisco Verardi Bocca, Odisséia Boaventura de Oliveira

**Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina**

Patrícia Del Nero Velasco

**Teatro de Arena de São Paulo: reflexões sobre política, arte e formação**

Ana Maria Said

**A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica**

Marina Patrício Arruda, Geraldo Antônio da Rosa

## Resenha

**É possível uma ciência da educação? Aproximações de uma epistemologia da ciência da educação**

Jorge Atilio Silva Iulianelli

