

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

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 31 · Número 62 · Mai./Ago. 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 Aléxia de Pádua Franco (Educação); Anselmo Tadeu Ferreira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)

**Diretores de Divulgação:** Raquel Discini de Campos (Educação) e Dennys 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)

Dennys Garcia Xavier (Filosofia)

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 Mota Itaparica — UFRB (Cachoeira — BA, Brasil)

Antônio Bosco de Lima — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Décio Gatti Júnior — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Décio Krause — UFSC (Florianópolis — SC, Brasil)

Diana Gonçalves Vidal — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Ernani Pinheiro Chaves — UFPA (Pará — PA, Brasil)

Eurize Caldas Pessanha — UFMS (Campo Grande — MS, Brasil)

Fabrizio Lomonaco — Università degli Studi di Napoli "Federico II" (Napoli, Itália)

Geraldo Inácio Filho — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Hélio Rebello — UNESP (Assis — SP, Brasil)

Jairo de Araújo Lopes — 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 (Goiânia — GO, Brasil)

José Nicolau Heck — UFG/UCG (Goiânia — GO, Brasil)

Laurence Renault — Universidade de Paris — Sorbonne — PARIS IV (Paris, França)

Leandro de Lajonquiére — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Luciela 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 Chaves — PUC-RS (Rio Grande do Sul — RS, Brasil)

Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi — UFPR (Curitiba — PR, Brasil)

Marta Maria Chagas de Carvalho — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Marta Maria de Araújo — UFRN (Natal — RN, Brasil)

Newton Carneiro Afonso da Costa — USP (São Paulo — SP, Brasil)

Pablo Gentili — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)

Salma 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 Storzynski — Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

**Assessoria Técnica:** Lília 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:** Luis Frederico Serraglia / Gráfica UFU

**Impressão:** Gráfica UFU

**Tiragem desta edição:** 400 exemplares

**Contato:**

[www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br) / [reveditil@ufu.br](mailto:reveditil@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.62	p.653-1314	mai./ago. 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.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.31 – n.62 – mai./ago. 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 62 - mai./ago. - 2017

---

## SUMÁRIO

### Editorial

*Aléxia Pádua Franco* ..... 665

### Artigos

Avaliação, exames e poderes: a “docimologia” a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche ..... 669

*Bruno Gonçalves Borges*

*Sérgio Pereira da Silva*

Catarse e educação dos sentidos: a contribuição da filosofia estética de Theodor Adorno ..... 695

*Robson Loureiro*

*Sandra Soares Della Fonte*

*Tamiris Souza de Oliveira*

Os diagramas de Venn como recurso filosófico no Jardim de Infância ..... 727

*Magda Costa Carvalho*

*Ana Isabel Santos*

*Renata Sequeira*

Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire .....	751
<i>Alexandra Coelho Pena</i>	
Educação pela contingência – o não idêntico no seio da instituição .....	783
<i>Gustavo Chataignier</i>	
Educar em Si: variações sobre o tema das competências socioemocionais .....	811
<i>Carlos Velázquez Rueda</i>	
Escrita de si e trabalho ético no estágio supervisionado na formação inicial de professores .....	833
<i>Vanessa Caldeira Leite</i> <i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
L' <i>Eutidemo</i> di Platone: un invito alla filosofia e alla virtù. Un dialogo protrettico sulla protrettica .....	865
<i>Lucia Palpacelli</i>	
La filosofía realista y naturalista de John Dewey: contribuciones para una epistemología en la actualidad.....	909
<i>Edna Maria Magalhães do Nascimento</i>	
A função da imitação no projeto educativo da <i>República</i> e a questão do estilo imitativo dos diálogos de Platão.....	943
<i>Guilherme da Costa Assunção Cecílio</i>	
Os fundamentos da educação popular e seu horizonte formativo: a cidadania em questão .....	959
<i>Sandro de Castro Pitano</i>	
O hábito da <i>reprodução</i> de teorias: produção e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo.....	985
<i>Suze Oliveira Piza</i>	

Interdisciplinaridade: da simplificação ao pensamento complexo .....	1011
<i>Gionara Tauchen</i>	
<i>Altair Alberto Fávero</i>	
<i>André Martins Alvarenga</i>	
A interpretação de Benveniste sobre as <i>Categorias</i> de Aristóteles.....	1033
<i>Flávia Santos da Silva, Marcio Chaves-Tannús</i>	
Uma ontologia negativa do indivíduo em Althusser .....	1055
<i>Roberto Goto</i>	
Note su linguaggio, lingua e politica in Dante. Una lettura gramsciana.....	1089
<i>Rocco Lacorte</i>	
“Pessoa”, um si mediatizado: uma reflexão educativa e multicultural na filosofia de Ricoeur.....	1111
<i>Josélia Ribeiro Fonseca</i>	
Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze.....	1127
<i>Sílvia Ester Orrú</i>	
Protagora e Gorgia: maestri di virtù? .....	1159
<i>Francesca Eustacchi</i>	
Qual herança da modernidade? Uma crítica ao universalismo como critério normativo e projeto cosmopolita .....	1191
<i>Leno Francisco Danner</i>	
Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem.....	1227
<i>Daiane Eccel</i>	
<i>Marlene de Souza Dozol</i>	
Trajetórias, memórias e legitimação de vidas letradas na educação de adultos.....	1249
<i>Rômina Mello Laranjeira</i>	

## **Formas de distribuição**

Permutas nacionais .....	1283
Permutas internacionais .....	1287
Doações nacionais .....	1292
Doações internacionais.....	1293

<b>Indexação em Repertórios</b> .....	1295
---------------------------------------	------

## **Normas**

Normas para envio de colaborações.....	1299
Norms for submissions.....	1304
Normes pour envoyer des collaborations.....	1308
<b>Ficha de Assinatura</b> .....	1313



# 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 62 - mai./ago. - 2017

---

## CONTENTS

### Editorial

*Aléxia Pádua Franco* ..... 665

### Artigos

Evaluation, exams and powers: the “docimology” from some Foucault and Nietzsche’s contributions..... 669

*Bruno Gonçalves Borges*

*Sérgio Pereira da Silva*

Catharsis and education of senses: the contribution of aesthetic philosophy of Theodor Adorno ..... 695

*Robson Loureiro*

*Sandra Soares Della Fonte*

*Tamiris Souza de Oliveira*

Venn diagrams as a philosophical resource in kindergarten..... 727

*Magda Costa Carvalho*

*Ana Isabel Santos*

*Renata Sequeira*

Dialogue, alterity and ethical action in education: a meeting between Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire .....	751
<i>Alexandra Coelho Pena</i>	
Education by contingency - the non-identical within the institution.....	783
<i>Gustavo Chataignier</i>	
Education symphony: variations on the theme of socio-emotional competences .....	811
<i>Carlos Velázquez Rueda</i>	
Self writing and ethical work of a supervised practice in initial teacher education.....	833
<i>Vanessa Caldeira Leite</i> <i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
Plato's <i>Euthydemus</i> : an invitation to philosophy and virtue. A protreptic dialogue on protrepsis.....	865
<i>Lucia Palpacelli</i>	
The naturalistic and realistic philosophy of John Dewey: contributions to contemporary epistemology .....	909
<i>Edna Maria Magalhães do Nascimento</i>	
The role of imitation in the <i>Republic's</i> educational project and the question of the imitative style of Plato's dialogues .....	943
<i>Guilherme da Costa Assunção Cecílio</i>	
The foundations of popular education and its formative horizon: citizenship in question.....	959
<i>Sandro de Castro Pitano</i>	
The practice of reproducing theories: creating and teaching Philosophy in contemporary Brazil.....	985
<i>Suze Oliveira Piza</i>	

Interdisciplinarity: from simplification to opening .....	1011
<i>Gionara Tauchen</i>	
<i>Altair Alberto Fávero</i>	
<i>André Martins Alvarenga</i>	
Benveniste's interpretation about Aristotle's <i>Categories</i> .....	1033
<i>Flávia Santos da Silva, Marcio Chaves-Tannús</i>	
A negative ontology of the individual in Althusser work.....	1055
<i>Roberto Goto</i>	
Notes on language and politics in Dante. A gramscian reading.....	1089
<i>Rocco Lacorte</i>	
"Person", a mediatized self: an educational and multicultural reflection in the philosophy of Ricoeur .....	1111
<i>Josélia Ribeiro Fonseca</i>	
Possibilities to(re)invent the inclusion for the apprentices from the 21st. century: contributions of Gilles Deleuze's philosophy of the difference.....	1127
<i>Silvia Ester Orrú</i>	
Protagoras and gorgias: masters of virtue? .....	1159
<i>Francesca Eustacchi</i>	
Which heritage of modernity? A critic to universalism as normative criteria and cosmopolitan project.....	1191
<i>Leno Francisco Danner</i>	
Rousseau and Schiller: elements for a aesthetic education of man .....	1227
<i>Daiane Eccel</i>	
<i>Marlene de Souza Dozol</i>	
Trajectories, memories and legitimation of literate lifes in adult education .....	1249
<i>Rómina Mello Laranjeira</i>	

**Manners of distribution**

Exchanges with Brazilian periodicals ..... 1283  
Exchanges with international periodicals ..... 1287  
Brazilian donations..... 1292  
International donations..... 1293

**Indexation in repertories** ..... 1295

**Normas**

Normas para envio de colaborações..... 1299  
Norms for submissions..... 1304  
Normes pour envoyer des collaborations..... 1308

**Subscription Form** ..... 1313

## **MISSÃO POLÍTICA E EDITORIAL**

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

I – Divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;

II – Manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;

III – Aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

## **POLITICAL AND EDITORIAL MISSION**

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

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

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

III – improve exchange with other national and international institutions.



## Editorial

Ao publicar o número 62 do volume 31 da Revista Educação e Filosofia, os membros do Conselho editorial vinculados ao Instituto de Filosofia e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia mantêm seu compromisso em contribuir para os debates acadêmicos nas áreas de Educação e de Filosofia, e com a socialização e circulação de pesquisas e reflexões desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil e do mundo. Neste número, publicamos 22 artigos elaborados por pesquisadores de Universidades do Distrito Federal, dos estados brasileiros de Rondônia, Piauí, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e de outros países como México, Moçambique, Portugal, França, Itália. Pesquisadores que discutem questões contemporâneas por meio do diálogo com ideias e pensadores de diferentes períodos da História: Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Dante, Rousseau, Schiller, Hegel, John Venn, Jung, Nietzsche, Gramsci, Mikhail Bakhtin, Martin Buber, Theodor Adorno, John Dewey, Althusser, Émile Benveniste, Foucault, Gilles Deleuze, Paul Ricouer, Jürgen Habermas, e o patrono da educação brasileira – Paulo Freire.

Para começar, apresentamos o artigo *Avaliação, exames e poderes: a “docimologia” a partir de algumas contribuições de Foucault e de Nietzsche*, em que Bruno Gonçalves Borges e Sérgio Pereira da Silva refletem sobre as questões: o discurso pretensamente “progressista”, em torno de um exame agora processual supera ou mantém a dinâmica das avaliações autoritárias e disciplinadoras que apostam no “bem avaliar” como modulação dos sujeitos aos dispositivos, ao mesmo tempo em que age sobre a individualidade de cada um, como a “docimologia” propôs? Induzem ou castram a criatividade, a liberdade e a vontade de aprender no educando? Robson Loureiro, Sandra Soares Della Fonte e Tamiris Souza de Oliveira, em *Catarse e educação dos sentidos: a contribuição da filosofia estética de Theodor Adorno*, com base na categoria catarse de Theodor Adorno, debatem sobre formação estético-cultural e apropriação crítica dos produtos da indústria cultural no espaço escolar. Em *Os diagramas de Veen como recurso filosófico no jardim de infância*, Magda Costa Carvalho, Ana Isabel Santos, Renata Sequeira analisam a exequibilidade do recurso lógico dos diagramas de Veen, no âmbito

da educação pré-escolar, em termos de formação do pensamento. Alexandra Coelho Pena, no artigo *Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire*, reflete sobre as aproximações entre esses autores da filosofia do diálogo, que viveram a experiência do exílio e da perseguição política e religiosa e atribuíram, assim, novos significados aos temas do encontro, da escuta e da responsabilidade. Em *Educação pela contingência — o não idêntico no seio da instituição*, Gustavo Chataignier, com base em conceitos desenvolvidos por Althusser, Hegel e Adorno, problematiza a educação na formação das subjetividades enquanto um locus privilegiado de reflexão da sociedade sobre si mesma. Carlos Velázquez Rueda, ao elaborar o texto *Educar em Si — Variações sobre o tema das Competências Socioemocionais*, propõe que o desenvolvimento socioemocional é interdependente com o desenvolvimento cognitivo e que um modelo de desenvolvimento conjunto pode ser encontrado na prática da música. No artigo *Escrita de si e trabalho ético no estágio supervisionado na formação inicial de professores*, Vanessa Caldeira Leite e Maria Manuela Alves Garcia argumentam, com base em pesquisas realizadas em um curso de licenciatura em Teatro, que o Estágio e a escrita dos relatórios são dispositivos pedagógicos no interior dos quais certas formas de experiência de si dos futuros docentes são elaboradas e reelaboradas frente às contingências do currículo, de suas histórias pessoais e das normas e relações de poder das instituições em que atuam. Lucia Palpacelli, em *L'Eutidemo di Platone: un invito alla filosofia e alla virtù Un dialogo protrettico sulla protrettica*, propõe uma leitura em um sentido protrético do texto Eutidemo de Platão, em que ele enfrenta o tema da educação dos jovens, do cultivo da filosofia e da virtude. No artigo *La filosofía realista y naturalista de John Dewey: contribuciones para una epistemología en la actualidad*, Edna Maria Magalhães Nascimento analisa a epistemologia realista e naturalista de John Dewey, especialmente os conceitos de “experiência” e “natureza”, para discutir sua contribuição para uma epistemologia na atualidade. Guilherme da Costa Assunção Cecílio, em *A função da imitação no projeto educativo da República e a questão do estilo imitativo dos diálogos de Platão*, contribui para o entendimento da teoria platônica da imitação, destacando-a como um recurso de grande importância para seu projeto educativo e filosófico.



Sandro de Castro Pitano, no artigo *Os fundamentos da educação popular e seu horizonte formativo: a cidadania em questão*, desenvolve reflexões sobre a questão: pode uma concepção política e pedagógica radicalmente libertadora como a educação popular balizar-se no cidadão como ideal formativo? Em *O hábito da reprodução de teorias: produção e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo*, Suze Oliveira Piza, considerando a tradição filosófica latino-americana, elabora uma crítica da forma brasileira de se relacionar com a tradição do pensamento filosófico ocidental, baseada na tendência à reprodução de teorias filosóficas em nossas universidades e escolas, bem como o impacto negativo dessa prática na formação do filósofo e na própria presença da Filosofia no Brasil. Gionara Tauchen, Altair Alberto Fávero, André Martins Alvarenga, no artigo *Interdisciplinaridade: da simplificação ao pensamento complexo*, discutem a insatisfação epistemológica decorrente dos limites disciplinares e colocam em relevo princípios epistemológicos que podem ajudar na autoprodução do ensino que intenciona contribuir com o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar. Em *A interpretação de Benveniste sobre as Categorias de Aristóteles*, Flávia Santos da Silva e Marcio Chaves-Tannús examinam as interpretações de Lallot e Ildefonse (2002) e Pellegrin e Crubellier (2007), comparando-as com o próprio texto de Aristóteles, para compreender as leituras de Benveniste sobre o filósofo grego. Em *Uma ontologia negativa do indivíduo em Althusser*, Roberto Goto analisa a ontologia do indivíduo exposta no texto althusseriano “*Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*”. No artigo, *Alcune considerazioni su linguaggio, filosofia e politica in Dante*, Rocco Lacorte, com base no conceito gramsciano do entrelaçamento entre linguagem e política, tece considerações para uma interpretação da teoria linguística de Dante que seja expressão das inovações sociais e políticas de seu tempo e algumas das consequências filológicas que elas podem ter em relação aos seus textos. A filosofia de Paul Ricoeur é explorada por Josélia Ribeiro Fonseca, no artigo “*Pessoa*”, *um si mediatizado: uma reflexão educativa e multicultural na filosofia de Ricoeur*, para refletir sobre a importância da educação multicultural na formação da pessoa humana, evidenciando a dimensão ética que está associada aos conceitos de cultura e de educação. Silvia Ester Orrú, em *Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da*

*filosofia das diferenças de Gilles Deleuze*, analisa entrevistas sobre inclusão e diferença realizadas junto a atores com distintos papéis sociais, com base na Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze. No artigo *Protagora e Gorgia: maestri di virtù?*, Francesca Eustacchi examina as ideias de Santo Agostinho de Hipona, desenvolvidas em “*Cidade de Deus*”, especialmente as relacionadas à educação para a vida, para paz e para comunidade. Leno Francisco Danner, no artigo *Qual herança da modernidade? Uma crítica ao universalismo como critério normativo e projeto cosmopolita*, critica o universalismo epistemológico-moral de Habermas, acusando-o de apresentar uma “cegueira histórico-sociológica” e uma “romantização do racionalismo” que o idealiza e o separa dos processos colonizatórios desenvolvidos desde a Europa, levando à deslegitimação dos saberes e das práticas mítico-tradicionais, abrindo espaço à modernização travestida de colonização cultural e globalização econômica. Em *Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem*, Daiane Eccel e Marlene de Souza Dozol investigam os elementos para uma estética formativa por meio de Rousseau e Schiller, destacando tanto a autonomia da razão quanto a força dos sentimentos por meio de um livre jogo entre eles. Para finalizar, apresentamos o artigo *Trajetórias, memórias e legitimação de vidas letradas na educação de adultos*, em que Rómima Mello Laranjeira analisa os modos de reconstrução das identidades letradas de adultos inscritos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (2005 – 2010), em Portugal.

Em tempos de metrificação, quando se pretende medir os impactos de nossas pesquisas e publicações por meio de dados quantitativos, desejamos que os artigos aqui publicados impactem qualitativamente nas práticas docentes e de pesquisa de profissionais da Educação, da Filosofia e de áreas afins preocupados em contribuir para uma formação humana plural, democrática e sensível.

A todos, boas leituras e frutíferas reflexões.

*Alexia Pádua Franco*  
*Diretora de Editoração da Revista Educação e Filosofia*



## **Avaliação, exames e poderes: a “docimologia” a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche**

*Bruno Gonçalves Borges\**

*Sérgio Pereira da Silva\*\**

**Resumo:** Este artigo analisa o tema da avaliação, mais especificamente a “docimologia” como processo avaliativo e axiológico intrínseco à determinada forma de poder ou vontade de poder. Neste sentido, através de Foucault e Nietzsche, procuraremos responder à nossa questão fulcral: o discurso pretensamente “progressista”, em torno de um exame agora processual supera ou mantém a dinâmica das avaliações autoritárias e disciplinadoras que apostam no “bem avaliar” como modulação dos sujeitos aos dispositivos, ao mesmo tempo em que age sobre a individualidade de cada um, como a “docimologia” propôs? Induzem, ou castram a criatividade, a liberdade e a vontade de aprender no educando? Procuraremos comprovar nossa hipótese de que a pedagogia forjou a ideia de “avaliação processual”, também chamada de “avaliação dinâmica” ou “avaliação diagnóstica”, como sendo um “avanço” ou “progresso” nas práticas avaliativas. Entretanto, essas práticas ainda correspondem ao clássico dispositivo do exame “contínuo” dos indivíduos, mas com outra roupagem.

**Palavras chave:** Docimologia. Avaliação. Poder. Individualidade.

### **Evaluation, exams and powers: the “docimology” from some Foucault and Nietzsche’s contributions**

**Abstract:** This article analyzes the evaluation issue, specifically the “docimology” as an evaluative process and set of values intrinsic to a particular form of

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de Filosofia e Filosofia da Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* brunogoncalvesborges@hotmail.com.

\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). Professor de Filosofia e Filosofia da Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Catalão. *E-mail:* spsilva2014@gmail.com

power or will power. In this sense, through Foucault and Nietzsche, we respond to our central issue: the allegedly “progressive” speech, around a procedural and dynamic examination, exceeds, or maintain, the dynamics of authoritarian and disciplinarian ratings betting on “good review” as modulation of the subject devices, while acting on the individuality of each person, such as ““docimology”” proposed? Induce, or castrate, creativity, freedom and willingness to learn in educating? We will try to prove our hypothesis that pedagogy forged the idea of “process evaluation,” also called “dynamic assessment” or “diagnostic evaluation” as a “breakthrough” or “progress” in assessment practices. However, in fact, it was also based on the students “continuous’ test” in schools, but with another guise.

**Keywords:** Docimology. Evaluation. Power. Individuality.

### **Evaluation, examens et pouvoirs: la “docimologie” de certaines contributions de Foucault et de Nietzsche**

**Résumé:** Cet article analyse l'évaluation du sujet, en particulier la «docimologie» comme processus d'évaluation et de valeurs intrinsèques à une forme particulière de pouvoir ou de volonté de pouvoir. En ce sens, par Foucault et Nietzsche, nous cherchons de répondre à notre question centrale: le discours prétendument « progressiste » autour d'un examen maintenant processuel dépasser ou de maintenir la dynamique des évaluations autoritaires et disciplinaires qui parient sur le « bien évaluer » comme la modulation des sujets aux dispositifs, en agissant en même temps sur l'individualité de chacun, comme le proposait la “docimologie”? Induisent-ils ou castrent-ils la créativité, la liberté et la volonté d'apprendre chez l'étudiant? Nous chercherons de prouver notre hypothèse que la pédagogie a forgé l'idée d'«évaluation de processus», aussi appelée «évaluation dynamique» ou «évaluation diagnostique», comme une «avance» ou un «progrès» dans les pratiques évaluatives. Cependant, ces pratiques correspondent toujours au dispositif classique de l'examen «continu» des individus, mais avec une autre tenue.

**Mots-clés:** Docimologie. Évaluation. Pouvoir. Individualité.

## **1. Primeiras palavras**

A escola se torna uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Os principais temas do debate pedagógico, desde as primeiras décadas do século passado, contemplam, dentre outras temáticas, a avaliação. Qualidade, igualdade, oportunidade, mérito, sucesso e fracasso passaram a ocupar o território da escola de forma definitiva, exigindo, com isso, um novo suporte teórico e normatizador, que, em certa medida, foi propiciado pelo desenvolvimento da psicologia escolar, da biopedagogia e da própria política educacional.

Acreditamos que, do ponto de vista histórico, o desenvolvimento das ciências humanas foi marcado pelo desejo de objetivar o homem nas suas diversas facetas, a fim de esquadrihá-lo de forma precisa e útil. A própria pedagogia, sensível ao debate humanista, não poderia ter outra trajetória e, dentre outras inferências, forjou a ideia de “avaliação processual”, também chamada de “avaliação dinâmica” ou “avaliação diagnóstica” (HOFFMANN, 2000; LUCKESI, 2002; SAUL, 2000), como sendo um “avanço” ou se revelando um “sucesso” enquanto, na verdade, reconhecia a instalação do exame “contínuo” dos indivíduos na instituição escolar. Entendemos que, a partir de algumas categorias foucaultiana (atinadas à relação saber-poder) e de conceitos axiológicos e éticos de “bem e mal” (trazidos à baila pela genealogia nietzschiana), surge uma suspeita ou, talvez, nossa problemática, neste ensaio: aquele discurso pretensamente “progressista”, em torno de um exame agora processual *supera* ou *mantém* a dinâmica das avaliações autoritárias e disciplinadoras, que apostam na modulação dos sujeitos aos dispositivos, ao mesmo tempo em que age sobre a individualidade de cada um? Induzem, ou castram a criatividade, a liberdade e a vontade de aprender no educando?

Com o objetivo de relacionar a clássica ciência dos exames a uma análise realizada por Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* iniciaremos nossas reflexões com a interpretação do desejo e do interesse comum pelo ato de “bem-avaliar” e pelo nascimento da ciência dos exames, passando pelo detalhamento do dispositivo docimológico, como discurso e prática educacional, chegando, finalmente, ao problema da

sofisticação e do aperfeiçoamento da técnica examinadora.

Em seguida, analisaremos a “docimologia” como sendo a concretização do desejo de definir a escola como instituição disciplinadora eficaz, seja no período em que aparece na Europa, ou nas discussões das últimas décadas que criticam a avaliação “somativa”. Então, nossa problemática poderá ser respondida.

## **2. Antecedentes da “docimologia”**

O processo que levou à concentração da formação do indivíduo e da individualidade na instituição escolar foi descrito por Félix Pécault (1882), como um movimento continental, no qual os diversos países europeus tiveram que se “pedagogizar” (NÓVOA, 1996, p. 418) na medida em que almejavam adentrar o mundo moderno.

A exigência cada vez maior de disciplinamento para as funções produtivas fez com a “pedagogização” se tornasse uma travessia obrigatória para os países ocidentais. A industrialização da economia se intensifica, o mercado ocupa o lugar da política na vida social e uma nova realidade passa assim a ser configurada. São marcas desse processo, a implantação da instrução pública obrigatória, estruturada em sistemas burocráticos e fundamentada em ideias protecionistas em defesa do princípio estatal, a formação dos mestres, a diversificação dos postos de trabalho presentes na escola.

Nesse sentido, a sociedade será contemplada com um tipo muito específico de instituição escolar. Primeiro, deve ser fundamentada no princípio de ordem e obediência; segundo, baseada nos princípios de cientificidade, que, aliás, sustentam o primeiro. Conseqüentemente, “[...] o pedagogo da sociedade industrial, sociedade que aspira a uma educação de massas, achou-se limitado à noção de rendimento escolar” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 21), o que ilustra a vontade de poder de uma educação reprodutora, não ativa, não criativa. Numa perspectiva oposta, acreditamos que é possível uma ordem e uma obediência, na lógica de

uma vontade de poder e de saber afirmadora da vida, específica de uma “gaia ciência”.

Com o pedagogo da sociedade industrial, não existiu uma gaia ciência, mas uma ciência séria, na qual o método, a previsibilidade, a causalidade, dentre outras características, negou o inaudito, a arte e a alegria inerentes à vida. Assistimos, portanto, ao triunfo da psicologia experimental que lograva o cientificismo no interior da ação pedagógica encampando lugar de destaque nos programas de formação de professores, fazendo chegar às escolas práticas testadas em laboratório como escalas, testes e orientações com intuito de compreender, sistematizar e intervir para a eficiência do dispositivo pedagógico.

Pelas mãos da psicologia e, sobretudo, da biologia<sup>1</sup> será gestada a ideia de laboratório pedagógico. Se o espaço da educação foi, do ponto de vista histórico, o espaço da vida social, da tradição cultural, da política e da crise geracional, a partir do final do século XIX, ocorre uma centralização da ação educativa na escola, difundindo, já nas primeiras décadas do século seguinte, a crença de que era possível ensaiar a vida social na escola. Portanto, essa instituição deveria funcionar de laboratório, inclusive, com a reserva de física do espaço para a função de experimentar a melhor forma possível de ensinar e a correção necessária do aprender.

A instalação de laboratórios pedagógicos não esteve centrada, todavia, na iniciativa psicológica experimentalista. O desejo de controlar as “variáveis” da formação humana a partir de “experimentos” seguros e confiáveis encontrou espaço em outras formas institucionais: a colônia de Gorki, por exemplo, configura uma experimentação pedagógica específica, que posteriormente, serviria de modelo para a reeducação de menores infratores da extinta União Soviética. A libertária escola de Summerhill, também se apresenta como outra experiência “laboratorial”, com influência da psicanálise. O sentido, portanto, que sobressai no dis-

---

<sup>1</sup> Sobre este assunto há discussões tanto na área de ciências biológicas quanto nas ciências humanas e sociais. Ver: Glória (2009) e também Veiga (2008).

positivo pedagógico experimental é o de ensaio da vida projetada como ideal em um espaço determinado e seguro para tal prática.

Neste contexto, seja pelo assumido controle experimental do corpo ou da vontade, seja pelo controle dissimulado em uma sensação de liberdade, está-se sob a égide da moral idealista, reativa. A vida como ela é não se constitui elemento do currículo experimentalista, muito menos do libertário. Fala mais alto a moral e os valores idealizados do “tu deves” com seus processos de avaliação e exames estranhos à lógica da imanência.

No Brasil, a criação do Laboratório de Psicologia<sup>2</sup> na Escola Normal Secundária de São Paulo, no ano de 1914, ocorreu a partir do investimento do professor Oscar Thompson<sup>3</sup> (1872-1938), que alinhado aos objetivos de modernização da educação pública, segundo os preceitos da modernização do ensino, concretizou o seu desejo e dos demais intelectuais integrantes ao grupo progressista de desenvolver no Brasil uma pedagogia científica a partir dos métodos das ciências experimentais, sobretudo, da avaliação psicológica do educando.

O laboratório tinha por finalidade a preparação técnica dos professores para a realização de exames em seus alunos e, de certa forma, esperava-se que eles promovessem alguma revolução no ensino, aprendendo de forma experimental a avaliá-los. A expectativa era que o professor cientista fosse psicólogo, antropólogo, fisiólogo e higienista (CENTOFANTI, 2006, p. 35).

A instalação do laboratório de psicologia experimental no Brasil encontra no currículo da escola normal (1894-1920) a sustentação experimentalista necessária para o seu sucesso. Disciplinas como Biologia,

<sup>2</sup> Não se trata, contudo, do primeiro empreendimento do tipo no país, mas um importante passo para a institucionalização da prática experimental na formação de professores. Em 1906, por exemplo, ocorre a instalação de um laboratório de psicologia experimental no Instituto Nacional de Pedagogia, que posteriormente, daria lugar ao atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

<sup>3</sup> Oscar Thompson foi diretor da Escola Normal da Praça de 1901 a 1920 e Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo por dois períodos: entre 1909 e 1911; e, depois, de 1917 a 1920.



Fisiologia e Higiene, Anatomia, Sociologia, Antropologia, Psicologia e Pedagogia Científica corporificam o projeto cientificista de formação de professores, que pretende não apenas certificar mestres aptos a ensinar ciências, mas, sobretudo, mestres que são eles mesmos produtos da ciência contemporânea<sup>4</sup>.

O laboratório tinha o caráter articulador entre as aulas teóricas e práticas, o que lhe rendia maior destaque. Não obstante, algumas das principais lições foram acerca dos exames, além da observação de comportamento e registro de resultados. No final dos anos 1920, o Laboratório de Psicologia Experimental assume nova denominação, passando a ser conhecido por Laboratório de Pedagogia Experimental, o que, conseqüentemente, evidencia a influência da psicologia sobre a educação, que, aliás, já era tomada como saída para uma abordagem científica da pedagogia. Sob influência italiana, foi dirigido ao menos em duas ocasiões por psicólogos daquele país (Clemente Quaglio e Ugo Pizzolli), o primeiro laboratório instalado em escola normal também foi marcado pela passagem de Henri Piéron em 1927, que lá proferiu alguns de seus cursos no Brasil.

### **3. O desejo de “bem-avaliar”: o nascimento da ciência dos exames**

É certo que o ato de avaliar ou examinar os estudantes constituía cultura de longa data quando as questões de “bem-avaliar”; de “justiça” no emprego do procedimento e da necessidade de comparação asséptica passam a ocupar as preocupações de professores, psicólogos, pedagogos, políticos dentre outros interessados nesse tipo de atividade. Não por acaso, a “docimologia”, objeto de investigação do presente artigo, desenvolve-se no interior dos laboratórios de psicologia experimental e pedagogia científica, porém insensível à necessidade de uma crítica

---

<sup>4</sup> Dentre a ampla produção acerca do currículo da Escola Normal, sugere-se: Almeida (1995). Este artigo apresenta um histórico dos projetos curriculares pertinente para a questão.

dos valores, da moral e à urgência de se forjar uma transvaloração que significasse novos fundamentes para uma nova cultura avaliativa, mais ativa, mais criativa e imanente.

Etimologicamente, de origem grega, o termo tem raiz na palavra (*δοχιμιο*) *dochimeo*, que corresponde a aprovar e, também, a (*δοχιμαξο*) *dochimaxo*, referindo-se ao ato de examinar. Não é possível, contudo, sustentar relação que não seja o uso por empréstimo da língua grega para a criação de um conceito totalmente novo que se empreendeu no início do século XX.

Criada no interior dos laboratórios de psicologia experimental, a “docimologia” se desenvolveu na França no início dos anos 1920, tendo como objetivo responder ou ainda questionar a prática avaliativa nas instituições educacionais, na expectativa de subsidiar, rigorosamente, a seleção e classificação dos indivíduos, “com vista à utilização racional das suas aptidões pela sociedade.” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 111).

Conforme Foucault, não é possível especificar o nascimento de uma ciência de forma inaugural, com uma cerimônia da história gloriosa que tende a iniciar a produção de novos discursos e práticas a partir de um ponto igualmente novo. Nesse sentido, se o discurso sobre a clínica aparece ao mesmo tempo em que as práticas de normalização da população também se tornam realidade, sugerindo uma retroalimentação, a “docimologia” deve ser entendida segundo o mesmo espectro.

Portanto, Foucault, por meio do empreendimento genealógico, desvela o complexo conjunto das regras discursivas presentes na constituição do objeto de conhecimento uma vez que para ele o objeto é produzido junto com o discurso que o referencia. É no território da linguagem que o filósofo promove uma interpretação das formas de como um discurso é produzido, ao mesmo tempo, como processo e produto, que permite ao saber de determinada época constituir seus objetos de conhecimento a partir do exercício de disciplinamento.

Diante disso, a compreensão do exame ininterrupto da sociedade disciplinar descrito por Foucault requer que seja feita uma análise, ainda

que breve, do fundamento genealógico que nutriu o empreendimento do filósofo francês: o filósofo alemão F. Nietzsche.

Logo, a questão que se coloca de imediato é quando, por que e como o homem desenvolveu o ato de valorar, de avaliar, de emitir juízos de valor? Nietzsche afirmou que o homem é um “animal avaliador” e a criação dos valores resultou de suas demandas sociais ou relacionais. E o ato de valorar foi imprescindível ao ato de pensar porque o indivíduo precisou:

Estabelecer preços, medir valores, imaginar equivalências, trocar – isso ocupou de tal maneira o mais antigo pensamento do homem, que num certo sentido constituiu o pensamento: aí se cultivou a mais velha perspicácia, aí se poderia situar o primeiro impulso do orgulho humano, seu sentimento de primazia diante dos outros animais. [...] o homem [Mensch, em alemão] designava-se como o ser que mede valores, valora e mede, como ‘o animal avaliador’. (NIETZSCHE, 2006, p. 59).

Ora, essa atitude de criar valores conferiu ao homem o poder e a iniciante confiança na sua autonomia. Nenhum outro animal possuía essa capacidade, seu orgulho era merecido. Atribuir valores às coisas (dizer que isso é bom e aquilo é mau!) é um ato criativo, é dar sentido humano a essas coisas, sem o qual a vida se torna uma experiência medíocre. Viver, verdadeiramente, passou a requerer a capacidade de enunciar juízos de valor que, por sua vez, elege a verdade do indivíduo que valora, assim como sua ousadia de criar novos valores ou “transvalorar”. Neste trabalho axiológico, o indivíduo revela sua vontade de verdade e seu poder. Sobre a intrínseca relação entre verdade e poder, comenta Foucault:

a verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder.” (FOUCAULT, 1998, p. 12-13).

Este filósofo francês, como o filósofo alemão F. Nietzsche, desmas-

cara a ingenuidade política de uma pretensa verdade altruísta e despojada de vontade de poder. Deste modo, os juízos de valor, conseqüentemente, os exames e avaliações estão grávidos de vontade de poder. Resta indagar: a “docimologia” moderna rela o poder de quem? A quais interesses ela corresponde?

Para que “valoremos” com precisão e justiça, exercitando nosso poder avaliador, uma genealogia dos valores, inerente a uma genealogia da moral, se faz necessária. De outro modo, simplesmente reproduziremos os valores (e o poder) hegemônicos do entorno onde emitimos juízos de valor. A virilidade e a ousadia de criar novos valores, “transvalorar” estes valores hegemônicos, distingue o guerreiro do covarde e o “forte” do “fraco”. Nietzsche (2006, p. 12) afirma que o indivíduo reativo (o “fraco”), ou ressentido, aquele que não afirma a vida como ela é, incorpora ou toma “o valor desses ‘valores’ [os da cultura, os já existentes.] como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao ‘bom’ valor mais elevado que ao ‘mau’ [...] E se o contrário fosse a verdade?”. A possibilidade de que o contrário seja verdade já revela a suspeita e a dúvida como elementos constitutivos da valoração afirmativa. Eis o motivo de algumas indagações serem fundamentais:

O que é bom? – Tudo o que eleva o sentimento de poder, a vontade de poder, o próprio poder no homem.

O que é mau? – Tudo o que vem da fraqueza. O que é felicidade? – O sentimento de que o poder cresce, de que a resistência é superada. Não a satisfação, mas mais poder; sobretudo não a paz, mas a guerra; não a virtude; mas a capacidade (virtude à maneira da Renascença, virtú, virtude isenta de moralina.). (NIETZSCHE, 2007, § 2).

Deste modo, nossa vontade de verdade nos coloca em confronto direto com a moralidade hegemônica, elevando nosso sentimento de poder, nossa virtude e nossa autonomia avaliadora. Desta maneira, nossos valores afirmativos serão sustentadores de uma avaliação virtuosa, nobre. E o que dizermos da moral reativa (“moralina”)? Segundo este

filósofo, em uma cultura avaliada como sendo “negadora” da vida, ou “decadente”, o ato realmente criativo, moral e revolucionário seria a marteladas, desconstruindo os valores de negação e cunhando valores afirmativos. Em outras palavras, seria uma “transvaloração”, ou criação de novos valores, mesmo porque os valores anteriores foram forjados por abstrações, por idealizações oriundas dos princípios metafísicos e seus valores transcendentais. Uma avaliação imanente, em oposição a uma transcendente, exige, para o filósofo alemão, no mínimo,

um escrúpulo que me é peculiar, e que confesso a contragosto – diz respeito à moral, a tudo o que até agora foi celebrado na terra como moral –, escrúpulo que surgiu tão cedo em minha vida, tão insolicitado, tão incontido, tão em contradição com ambiente, idade, exemplo, procedência que eu quase poderia denominá-lo meu “a priori” – tanto minha curiosidade quanto a minha suspeita deveriam logo deter-se na questão de onde se originam verdadeiramente nosso bem e nosso mal. (NIETZSCHE, 2006, p. 9).

O escrúpulo de Nietzsche o levou à sua genealogia da moral, ao começo da valoração do “bem” e o “mal”. Resta-nos fazer o mesmo, indagar sobre os fundamentos das nossas avaliações e exames. Devemos indagar sobre os fundamentos morais da nossa valoração: se ela é própria de uma moral afirmativa ou negativa em relação à vida, como ela é. Estaremos contribuindo para um estudo e uma análise dos processos avaliativos, os processos de exame, ou seja, para a “docimologia”.

Larrosa aborda de forma complementar essa mesma questão, quando afirma que a linguagem constrói a realidade a ser dada, em que há um conjunto de práticas discursivas capaz de agir decisivamente e de uma vez por todas, sobre aquilo que será tomado como real. Segundo ele, esta é uma operação linguística em que o homem,

Primeiro irá inventá-la, depois irá impô-la e, finalmente, poderá se apoiar nela. Então, a realidade com toda a sua força, seu prestígio, sua solidez e sua autoridade, estará do seu lado. Porém, para nós, essa realidade nos produz uma estranha sensação de irrealidade. (LARROSA, 2014, p. 64).

Nessa direção, a obra mais difundida de “docimologia” intitulada “*Examens et docimologie*”, escrita por Henri Piéron e publicada em 1963 parece ser exemplar no que se refere à operação linguística de criação, difusão e sustentação do discurso, tratada há pouco por Larrosa (2014). A primeira parte do livro apresenta o histórico dessa nova ciência, que não por acaso, é o passo crucial: “Para existir é necessário afirmar-se na história”.

O contexto desenhado por Piéron é o da escolarização francesa. O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino e da centralidade da iniciativa estatal, a certificação e seleção para os cursos secundário e superior apresentavam sérias demandas quanto ao problema do ato de examinar e classificar os indivíduos. Mais uma vez, o problema não é originário da escola, mas uma demanda da economia produtiva que exigia a orientação, a seleção para o trabalho na indústria, “a distribuição dos contingentes militares e a promoção social interna e externa” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 112) dos indivíduos.

Sob a direção de H. Piéron, que retoma as análises inglesas de Hartog e as hipóteses do suíço P. Bovet, uma equipa composta em especial pela Sr.<sup>a</sup> Piéron, H. Laugier D. Weinberg empreendeu, no período entre as duas guerras, um estudo sistemático dos exames e lançou as bases da “*docimologia*” que é essencialmente francesa. (JUIF; DOVERO, 1972, p. 112).

Piéron analisa detalhadamente, a partir de uma vasta documentação escolar a sistemática francesa do exame. Propõe a distinção entre os objetivos formais da avaliação – provas e concursos em geral e, o significado das notas obtidas quanto a sua variabilidade: exame oral ou escrito; o que deve influenciar a distribuição de notas, a aplicação de índices de corte, até chegar ao problema da subjetividade presente na ação dos examinadores.

Com isso, o psicólogo francês anuncia a “revolução” necessária para a prática do exame, que não mais se circunscreve ao ambiente escolar,

mas apenas é uma reprodução em menor escala da preocupação com o rendimento e a disciplina. Produzir um teste que seja confiável passa pela adoção de rigor científico na prática avaliativa, com recurso às técnicas psicotécnicas e a estatística educacional, sem, contudo, criticar a validade e fidelidade dos próprios exames defendidos como modelares – da psicologia experimental. Para criticar a validade destes exames, seriam necessárias uma sensibilidade moral e uma axiológica, estranhas à lógica cientificista da época.

A fim de apresentarem uma visão panorâmica da ciência dos exames, Juif & Dovero (1972, p. 114-115) fizeram uma compilação em que pontuam a incidência das investigações docimológicas segundo H. Laugier, H. Piéron e P. Dague, a saber:

- estudo da “estabilidade” de um exame, medida do seu “conformismo” em relação às mesmas prestações fornecidas no caso de um grande número;
- provas escritas; provas orais: estudo do peso respectivo de cada série;
- descoberta dos examinadores anormais através do estudo do fator aleatório constituído pela personalidade de quem faz correção;
- estudo dos afastamentos de notas entre examinadores da mesma prova;
- estudo da disposição das notas brutas em notas elaboradas pela utilização de um aparelho eletrônico;
- investigações sobre a variabilidade interindividual dos examinadores (correção das mesmas provas pelos mesmos examinadores dois ou três anos depois);
- comparação das prestações fornecidas pelas provas tradicionais e pelos testes. Estudo da mistura dos dois sistemas;
- investigação das soluções susceptíveis de melhorar a objetividade dos exames (introdução de provas com perguntas múltiplas; dupla correção ou correção múltipla após adoção de uma tabela; seleção e formação dos examinadores etc.).

O desejo de bem-avaliar é, por fim, reiterado diversas vezes, seja nas obras inaugurais como de Piéron, seja em diversos congressos e cursos promovidos pelo grupo liderado por ele e propagados pelo Ocidente. A genealogia nietzschiana nos alerta que para bem-avaliar é necessário conhecer, afinal, de que “bem” e de que “mal” se está falando. Assim,

a ciência docimológica vê-se “animada por uma preocupação de justiça escolar e por uma preocupação de interesse social” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 115). Porém, uma suspeita a respeito do que seja “justiça” e “interesse social” se faz necessária diante do perspectivismo inerente aos juízos de valor.

#### **4. O interesse comum em “bem-avaliar”**

Entendemos que o interesse em “bem-avaliar”, uma vez posta a “suspeita” mencionada no final da secção anterior, não atende a uma necessidade do examinado que se queixa cronicamente do método ao qual foi submetido, desvantajoso em qualquer circunstância, pois é um fim e não um meio. Todo avaliado sabe que da sua avaliação resulta alguma contingência ou expansão. Ainda, sabe que aquilo que é comum, não reúne e nem preserva, as subjetividades individuais, tampouco comporta suas demandas sociais e cotidianas: profissionais, políticas, culturais etc. O comum, neste caso, deve ser lido como interesse social. Interesse de uma sociedade específica, a disciplinar, que produz a sensação de coletividade ao mesmo tempo em que anula qualquer possibilidade de subversão a ela em nome, justamente, do bem comum.

O exame é um componente apresentado por Foucault, sobretudo, em *Vigiar e Punir*, que faz parte dos recursos que a sociedade disciplinar pode lançar mão tendo em vista o bom adestramento dos indivíduos. Combina nele mesmo a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, comportando-se, por excelência, como elementos da engrenagem permanentemente em movimento do sofisticado mecanismo de controle. Por si só,

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2014, p. 181).



A escola é o lugar privilegiado desse tipo de avaliação, onde se vê a materialização mais do que perfeita do exame como *continuum* do poder disciplinar por meio de exames que determinam um currículo consequente. Mas não falamos de um poder abstrato, falamos de um poder concreto que, paradoxalmente, pode engendrar exames idealistas e/ou transcendentais fiéis a uma lógica e a um discurso moral e axiológico de outro mundo, não o do cotidiano do avaliando, tampouco sensível às suas demandas reais. Por meio do exame, gira a complexa maquinaria pedagógica, que centra em si mesmo para definir seu discurso e sua prática, ao mesmo tempo em que responde a uma exigência que invade a escola, de classificar, seriar, promover, excluir etc., por meio da prática examinadora supostamente bem intencionada.

Foucault não hesitou em assemelhar a constituição dos saberes médico e pedagógico. Cada um destes está centrado em suas “patologias” e são conhecimentos consolidados a partir do momento em que se definiram como “aparelho de examinar” (FOUCAULT, 2014). O hospital como lugar adequado ao exame e a escola como aparelho ininterrupto dele. A partir de então, o ato de examinar passa a ser tão importante quanto o próprio exame.

Especificamente, na instituição escolar, as preocupações com o exame passam a gravitar em torno do interesse disciplinador em promover um bom adestramento dos indivíduos a partir do cientificismo pedagógico. Para os psicólogos envolvidos nos problemas de conteúdo, forma e modalidade de avaliação, “as lamentações dos examinados e os escrúpulos dos examinadores alimentam desde há muito tempo a contestação dos exames” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 112), mas, que acima de tudo, seria necessário proteger o exame, pois constitui prática incontestável dos sistemas de ensino.

Na mesma direção, Landsheere, na obra “*Evaluation continue et examens – précis de docimologie*”, de 1974 e que teve algumas traduções para o português via editores portugueses, afirma que:

Os tempos de oposição entre psicometristas e práticos da educação já foram ultrapassados. Os primeiros deverão humanizar os seus números; os segundos, introduzir mais rigor nos seus processos. Ambos têm de unir e harmonizar os esforços para maior benefício do estudante e da comunidade (LANDSHEERE, 1976, p. 9).

A superação das diferenças entre psicólogos e pedagogos só foi possível com a imposição do saber psicológico centrado no exame rigoroso sobre o pedagógico que se pautava na observação arcaica. Finalmente, conforme Foucault (2014, p. 183), “a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência”.

Landsheere, julgando fazer uma análise isenta sobre a “docimologia”, desenha um cenário de negação e pessimismo, ainda que, por fim, seja possível compreender seu verdadeiro posicionamento. Ele mesmo afirma

Que se tenha abusado dos exames até ao ponto de viciar a acção educativa da escola, ninguém o poderá contestar. Que muitos concursos não foram mais que sinistras lotarias e ratoeiras parece também fora de dúvida. Que a certos *scores* se tenha atribuído uma significação que eles não tinham é igualmente evidente. Daí até concluir que exames e concursos devam ser definitivamente proscritos para manter apenas classificações ocasionais e as relações que as sintetizam, parece utópico (LANDSHEERE, 1976, p. 56).

Na mesma direção está o posicionamento de P. Dangué, entusiasta da “docimologia” de H. Piéron, com o qual contribuiu no desenvolvimento estatístico e experimental da ciência dos exames.

Longe de construir um meio de diagnóstico ou de orientação ao serviço de educação, os exames tornaram-se a própria finalidade do nosso ensino, o objetivo que os alunos e a maior parte dos professores se atribuem e, no final de contas, o único critério de êxito de toda a vida escolar (JUIF; DOVERO, 1972, p. 115).

Este cenário conflui para a produção da “normalidade”, anunciada

por Foucault a partir dos mecanismos científico-disciplinares. O exame, operado por meio da psicomетria, da biopatologia, da pedagogia diferencial e das demais formas discursivas e ações práticas da atividade pedagógica, funciona como mediador constante entre os saberes aprendidos pelos alunos e aqueles percebidos pelos professores, “substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável” (FOUCAULT, 2014, p. 189), o que evidencia aquilo que Nietzsche chamou de vontade de poder agindo no processo educativo através da imposição de um “bem” e de um “mal”, de um “certo” e de um “errado” etc.

Logo, a partir do discurso em defesa de práticas de “boa avaliação” de “justiça escolar” e “interesse comum” tem-se a formação dos indivíduos no espectro da “normalidade”, ou seja, da moralidade idealizada por valores impostos pelo poder do avaliador. Não por acaso, Landsheere (1976, p. 53) ressalva que “[...] a floração dos exames de carácter seletivo parece característica das condições culturais do século XIX, em articular, do desenvolvimento dum burocracia extremamente hierarquizada, ao serviço da economia capitalista”. Este modelo de exame, que nada mais é que uma seleção de trabalhadores alienados forja o homem reativo, incapaz de “transvalorar” porque não é intenção deste modelo estimular a “autossuperação” do avaliado, tampouco sua autonomia e sua autoestima, suficientes para que ele exija um novo modelo de exames.

Portanto, o homem metrificado e esquadrihado por meio das ciências humanas, ao ser concebido pelo espectro pedagógico, é acomodado na função primordial de normalização da sociedade disciplinar através do “rendimento” resultante do bom adestramento que, em última instância diz respeito às economias que gerenciam a vida. Não basta, assim, no caso do exame, classificar os indivíduos de zero a dez. É necessário, primeiro, antagonizar o dez e o zero. Em seguida, disseminar o desconforto tanto de ser zero quanto de ser dez, pois na sociedade capitalista sempre é necessário ser mais (produtivo). No fim das contas, nunca se está além do mediano, da mediocridade.

Se, contudo, a origem do problema de rendimento não seja propriamente escolar, ele invadirá e dominará a atividade pedagógica. O rendi-

mento, enquanto produto de uma avaliação há muito tempo encontra-se distribuído em todas as instituições sociais: desde a mais clássica – a instituição militar, passando pelas indústrias e chegando à escola, que, aliás, não teria função outra que atender as duas primeiras.

## **5. O dispositivo docimológico: docimástica e doxologia**

O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício de poder (FOUCAULT, 2014, p. 183).

A “docimologia” comportando-se como ciência que se ocupa do estudo sistemático dos exames (a produção do exame; a atribuição de notas; e, a investigação comportamental afetivo-cognitiva de examinados e examinadores), anteviu a necessidade de compreensão do mecanismo que liga o saber docimológico e o exercício de poder, que pode ser reconhecido na instalação do conjunto “heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais” (FOUCAULT, 1976, p. 244), que também envolve o ato de examinar

A princípio, a “docimologia” tomou um carácter negativo, criticando as maneiras de classificar e mostrando experimentalmente a falta de fidelidade e de validade dos exames. Em seguida, entrou numa fase construtiva, tentando propor métodos e técnicas de medida mais objectivos ou, pelo menos, mais rigorosos e afirmando os meios de tornar as notas comparáveis, por forma a assegurar mais justiça escolar (LANDSHEERE, 1976, p. 13).

Assim, os agentes da ciência docimológica tiveram de reacomodar as múltiplas perspectivas que incidem sobre o exame, o que resultou em uma precipitada especialidade e uma rasa subdivisão. Desta empresa resultaram a docimástica, que estaria a cargo da técnica dos exames, ou seja, o desenvolvimento procedimental e a doxologia como “o estudo

sistemático do papel que a avaliação desempenha na educação escolar” (LANDSHEERE, 1976, p. 13). Essa divisão não poderia ser mais emblemática segundo a perspectiva da especialização e hierarquização do saber pedagógico.

Landsheere (1976 apud Taba, 1962, p. 17) com o intuito de diferenciar medida e avaliação revelando um paradoxo do exame.

O processo de medida é fundamentalmente descritivo, porque indica quantitativamente em que grau se possui determinada característica. A medida em educação concentra-se em geral em determinadas características específicas, delimitadas e bem definidas.

No cruzamento que se opera entre um tipo de saber e uma forma de exercício do poder, Foucault (2014, p. 183-188) explicita três características próprias do exame, que são: 1) *O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder;* 2) *O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário;* e 3) *O exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”.*

O dispositivo docimológico opera, justamente, na inversão da economia da visibilidade na medida em que naturaliza o processo disciplinar da avaliação do rendimento – a avaliação não é o final do processo, nem mesmo o processo, mas a marca ininterrupta do ato de localização, determinação e previsão do lugar do indivíduo, tornando-se invisível quando considerado acima de qualquer suspeita. Ao mesmo tempo, submete a uma exploração obrigatória da individualidade segundo escalas, boletins, ranking, menções honrosas, sanções, retenções e todo tipo de intervenção parcial com intuito de totalização: o aluno é a sua nota.

É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação (FOUCAULT, 2014, p. 183).

A “cerimônia dessa objetivação” celebra valores não processuais, não circunstanciais, em outras palavras, não históricos. Se conforme Foucault o exame funciona como cerimônia da sujeição ao poder disciplinar e tal circunstância exige uma forma de registro, dando visibilidade ao processo invisível, no exercício avaliativo esta prática deve ser bem distribuída. A minúcia e o detalhamento cotidiano por meio do exame na escola exigem ser constantemente registrados e, por isso, o aperfeiçoamento da técnica por meio da docimástica, seguindo as quatro vias de racionalidade do exame:

- à investigação da conformidade dos exames com o fim em vista;
- ao estabelecimento de formas de classificação e de “descontos” adequados;
- à preparação dos examinadores para a sua tarefa;
- ao apelo para métodos objectivos (FOUCAULT, 2014, p. 115-116).

No dispositivo docimológico, a docimástica precisa ser combinada à doxologia com a finalidade de abranger a totalidade do exame. A subdivisão da ciência dos exames ocupada em relacionar a mais bem sucedida forma de avaliar o indivíduo e o enquadramento dessas técnicas aos objetivos disciplinares gerais - doxologia abrange, segundo Landsheere (1976 apud Giullaumin, 1968, p. 250-275):

- estudo dos efeitos inibidores ou estimulantes das diferentes formas de exame;
- estudo das reações emocionais dos alunos e, a partir daí, das reações intelectuais aos juízos do professor;
- estudo dos efeitos de opinião do professor, no que toca aos alunos, sobre o seu ensino e sobre a aprendizagem escolar;
- estudo dos processos postos em jogo e dos efeitos obtidos pela automatização, pela interclassificação, pela classificação de equipa, pela ausência de classificação

Disso resulta, na instituição escolar, um aparato documental complexo. A ficha de matrícula, a pasta do estudante, o diário de turma, o boletim, a caderneta de anotações, o livro de ocorrências entre outras

formas configuram a “rede de anotações escritas” que registra continuamente os resultados dos exames, ou seja,

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 2014, p. 186).

O exame, portanto, não se restringe à captura instantânea do nível de aprendizagem ou do conteúdo aprendido, como inclusive afirmam os críticos das teorias avaliativas, mas se ocupa da permanente combinação da vigilância hierárquica e da sanção normalizadoras para a perpetuação do poder disciplinar, que extrapola a instituição escolar. Com essa constatação, o filósofo francês traz à luz, como também o fizera F. Nietzsche, a vontade de poder ocultada pela retórica de exames inofensivos, objetivos, assépticos.

A consequência última do exame, conforme Foucault (2014) é a individualização profunda do examinado, tornando-se limitado e circunstanciado ao processo que o tornou objeto conhecível. O indivíduo passa a ser reconhecido por aquilo que é descrito e, portanto, a visibilidade a qual é submetida é possível apenas por meio do conjunto documental produzido sobre si.

Por isso, o exame é bem mais do que uma ação pontual. Ele produz um rastro que é permanentemente perseguido até chegar ao ponto em que cada sujeito só pode ser tratado como um “caso”, que “pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” (FOUCAULT, 2014, p. 187), que na instituição escolar, encontrará, no dispositivo docimológico, o saber-poder capaz de determinar o “indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 187).

Não obstante, a individualização promovida pelo instrumento exami-

nador da sociedade disciplinar atravessa o período de maior efervescência pela adesão aos modelos de cientificidade das ciências na natureza e, ainda permanece, nas críticas às teorias clássicas do exame, que se pretendem superadoras daquela “sociedade disciplinar” e presente nas propostas avaliativas do mundo contemporâneo reclamantes por uma educação mais progressista e humanizada.

E por que “ainda permanece” se estas novas propostas reclamam para si a característica de ser uma educação revolucionária? Ora, faltam-lhe os vírus corrosivos das suspeitas nietzschiana e foucaultiana que desvelam a vontade de poder escondida no micro (em cada célula, em cada palavra, em cada ato, em cada gesto “altruísta”, “asséptico” ou demagógico) e no macro (que é a global produção, organização e disseminação de valores que constituem os poderes econômicos, políticos, culturais etc.).

## **6. Considerações finais: sofisticação e aperfeiçoamento da técnica?**

O principal legado da “docimologia” é a naturalização<sup>5</sup> do exame. Depois de ser elaborado como técnica cientificamente eficaz e tomado como prática moralmente necessária, o exame ultrapassa o dilema de ser “um mal necessário” para ser uma constante. Aos exames,

O essencial é que não venham inserir-se, como corpos estranhos, no processo de educação, mas façam dele parte integrante. Por esta mesma razão, não se devem acantonar no domínio estreito do conhecimento, mas sim visar a personalidade no seu conjunto (LANDSHEERE, 1976, p. 8).

A ressalva feita por Landsheere (1976) indica a sofisticação e aperfeiçoamento necessários ao exame para que se torne inquestionável e infalível no ambiente escolar. O exame deve estar acima do examinado, pelo abismo criado entre a apreensão de ter capturado seu *status* cognitivo-afetivo e a incompreensão do código científico que o fez. Mas, também, acima do examinador, que deve seguir obrigatoriamente as técnicas confiáveis para elaborar, aplicar e corrigir o exame de forma equidistante.

---

<sup>5</sup> A naturalização de que se trata esteve ancorada no próprio sentido de neutralidade.



Diante das supostas desconfianças que pudessem recair sobre o processo avaliativo, o sucesso do bom adestramento por meio da técnica do exame, segundo Landsheere, é possível na medida em que a “docimologia” adentra um território mais amplo e decisivo: o da política educacional. Há, portanto, um alinhamento entre sentido clínico, herança experimental da avaliação, espírito crítico que não compreende os antagonismos e concentra a discussão apenas no Estado e o poder normatizador da formação, distribuído entre o governo estatal e as diversas instituições que se cruzam no campo educacional.

A “docimologia” produziu, com isso, um resultado bem mais duradouro do que a sua própria existência. Nesse sentido, o desejo de “bem-avaliar” alimenta os sonhos de educadores, gestores e dirigentes mundo afora. Como argumentam Juif & Dovero (1972), caberia à ciência dos exames a definição de uma política educacional geral, que parece ter se concretizado nos últimos cinquenta anos. A “docimologia”, segundo Juif & Dovero (1972, p. 116), deve procurar “substituir em toda a medida do possível as seleções por meio de exames por uma orientação contínua, baseada num conhecimento apropriado de cada personalidade, obtido com o auxílio dos métodos objectivos”.

Nossa suspeita (problemática), descrita na introdução deste texto, indaga se as avaliações contemporâneas, pretensamente “progressistas”, superam ou não a dinâmica das avaliações autoritárias e disciplinadoras. Concluímos que as formas avaliativas contemporâneas pautadas na individualização, também denominadas formativas, qualitativas ou processuais, não são portadoras de uma revolução na cultura dos exames. Antes de representar a libertação do avaliado, uma abertura à subjetividade, essas novas formas correspondem à intensificação do exame clássico, que agora pode invadir a individualidade de cada sujeito, sem encontrar resistência real no campo educativo.

A autoavaliação, o portfólio e o diário de estudos, são apenas alguns dos instrumentos que não substituem, mas aperfeiçoam a técnica do exame contínuo da sociedade disciplinar. Além da captura do estado cognitivo momentâneo de um saber, esses instrumentos operam uma constante verificação dos estados afetivos e emocionais, agindo sob a

ótica psíquico-normativa.

O caráter diagnóstico e processual desse tipo de avaliação poderia significar um importante início da “transvaloração” no ato de examinar e avaliar porque a fixidez do valor atribuído, através dos conceitos e dos números imutáveis, típicos da cultura e da moral metafísica e do modelo avaliativo adequado à lógica formativa neoliberal, daria lugar à possibilidade do inusitado, da transformação, do vir-a-ser, estes que são mais adequados à dinâmica real da vida e do cosmos. Entretanto, a engrenagem social ainda clama pelo controle e pela satisfação coletiva e massificadora do processo formativo, inviabilizando uma virada conceitual e prática da avaliação, fazendo com que o grau de perversidade seja ainda maior, pois tenta invadir a singularidade.

Por fim, os resultados, registrados com a micro-intervenção incessante sobre a subjetividade auxiliada pelas técnicas personalizadas de avaliação, são massificados ou consolidados. Ocorre uma atualização à linguagem contemporânea, transmitidos a um lugar macro-institucional, onde estarão disponíveis para o exame contínuo e ampliado dos indivíduos, suscetíveis, a todo tempo, à divisão, agrupamento, isolamento, ocultação e destacamento. Os casos, finalmente, são transformados em dados.

## Referências

ALMEIDA, J. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Re- vendo uma Trajetória. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 184, set./dez., 1995.

AUGRAS, M. In Memoriam – Henri Piéron (1881-1964). *Arquivos brasileiros de psicotécnica*, v. 17, n. 2, p. 123-124. 1965.

CEREA, A. L’antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a Crevalcore. *Ricerca Idee Salute Mental e Emilia-Romagna*. Disponível em: <<http://www.risme.provincia.bologna.it/index.html>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Memória da psicologia*. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/linha/janela.aspx?id\\_val=37](http://www.crpsp.org.br/linha/janela.aspx?id_val=37)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GLORIA, P. J. T. Seria a teoria da evolução darwiniana domínio exclusivo dos biólogos? Implicações da evolução biológica para as ciências humanas, *Revista Biologia USP*. v. 3, 2009, p. 1-5.

GUILLAUMIN, J. L'Aspect interpenonnel de la notation: de la docimologie à la doxologie pédagogique. *Bulletin de la Société A. Binet et T. Simon*, v. 86, p. 250-275. 1968.

HOFFMANN, J. *Avaliação: Mito & Desafio*. São Paulo: Mediação, 2000.

JUIF, P.; DOVERO, F. *Guia do estudante de ciências pedagógicas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

LANDSHEERE, G. Avaliação continua e exames. \_\_\_\_\_. Noções de “docimologia”. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1976.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral – uma polêmica*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras/ 2006.

\_\_\_\_\_. *O anticristo*. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a pratica da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2000.


TABA, H. *Curriculum development*, New York: Harcourt, Brace and World, 1962.

VEIGA, J. E. Evolução darwiniana & ciências sociais. *Estudos Avançados*. v. 22, n. 63, p. 245-250. 2008.

Data de registro: 25/08/2015

Data de aceite: 23/03/2016



 **Catarse e educação dos sentidos: a contribuição da filosofia estética de Theodor Adorno**

*Robson Loureiro\**

*Sandra Soares Della Fonte\*\**

*Tamiris Souza de Oliveira\*\*\**

**Resumo:** Este artigo indaga a potencialidade da categoria catarse presente na teoria estética do filósofo Theodor Adorno. O objetivo é dimensionar o debate sobre formação estético-cultural e apropriação crítica dos produtos da indústria cultural no espaço escolar. Em Adorno, o tratamento dado à catarse sofre pelo menos um duplo deslocamento: a) em relação à psicanálise, reata o vínculo com a objetividade da história; b) em relação a Aristóteles, deixa de ser uma experiência do sujeito e é tratado como traço da obra de arte. Sugerem-se dois eixos de análise: 1) um vínculo mais direto entre a concepção de catarse em Adorno e a experiência estética de ensino de artes na escola e 2) a extensão dos traços da obra artística autêntica para os conhecimentos a serem tratados pedagogicamente pela instituição escolar.

**Palavras-chave:** Catarse. Theodor Adorno. Teoria educacional crítica.

**Catharsis and education of senses: The contribution of aesthetic philosophy of Theodor Adorno**

**Abstract:** This article investigates the potential of catharsis as an important concept present in Theodor Adorno's Aesthetic Theory. It aims to scale the debate on

---

\* Doutor em Educação: História e Política – pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* robbsonn@uol.com.br

\*\* Doutora em Educação: História e Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* sdellafonte@uol.com.br

\*\*\* Mestre em Educação: Educação e Linguagens pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Rede Pública de Serra (ES). *E-mail:* tamyrys1706@yahoo.com.br

aesthetic-cultural training and critical appropriation of culture industry products at school. In Adorno, the treatment given to catharsis suffers at least a double shift: a) in relation to psychoanalysis, reattaches the link to the objectivity of history; b) in relation to Aristotle, no longer an experience of the subject and is treated as a trait of the artwork. It proposes two lines of analysis: 1) a more direct link between the concept of catharsis in Adorno and aesthetic experience of arts education in school; 2) the extent of the authentic artistic work traces for knowledge to be treated pedagogically by the academic institution.

**Keywords:** Catharsis. Theodor Adorno. Critical educational theory.

### **Catharsis et éducation des sens: La contribution de la philosophie esthétique de Theodor Adorno**

**Résumé:** Cet article pose des questions sur la potentialité de la catégorie catharsis présente dans la théorie esthétique du philosophe Theodor Adorno. L'objectif est de dimensionner le débat sur la formation esthétique-culturelle et l'appropriation critique des produits de l'industrie culturelle dans l'espace scolaire. A Adorno, le traitement accordé à la catharsis subit au moins un double déplacement: a) par rapport à la psychanalyse, elle reprend le lien avec l'objectivité de l'histoire; b) par rapport à Aristote, elle cesse d'être une expérience du sujet et est traitée comme un trait de l'œuvre d'art. Nous proposons deux axes d'analyse: 1) un lien plus direct entre la conception de la catharsis à Adorno et l'expérience esthétique de l'enseignement des arts à l'école; 2) l'extension des traces de l'œuvre artistique authentique aux savoirs à traiter pédagogiquement par l'institution scolaire.

**Mots-clés:** Catharsis. Theodor Adorno. Théorie de l'éducation critique.

### **Introdução**

Esta pesquisa indaga a potencialidade que possui a categoria catarse presente na teoria estética do filósofo alemão Theodor Adorno para dimensionar a discussão sobre formação estético cultural e apropriação crítica dos produtos da indústria cultural no espaço escolar.

Mas por que a preocupação com a formação estético-cultural? En-

tendemos que a educação para a sensibilidade não se reduz à formação para fruição no campo das artes, mas faz par com a apropriação crítica da cultura. Portanto, educação para a sensibilidade e formação cultural são demandas que perfazem o processo de humanização e que, em tese, devem ser garantidas pela formação educacional. Talvez tratar dessa dimensão formativa no âmbito da escola carregue uma dose de desafio, uma vez que essa temática nem sempre é abordada de forma crítica fora dos cânones estabelecidos e tornados lugar-comum.

Cabe registrar que já existem estudos (SAVIANI, 1991, 2013; DUARTE, 2008; FERREIRA, 2012; CHISTÉ, 2007; BARROCO; SUPERTI, 2014) que tematizam a relação entre educação escolar e a catarse, tendo em vista o horizonte de uma teoria educacional crítica. Quando esse conceito é abordado, recorre-se à elaboração de Gramsci (como o faz Saviani) ou a Lukács e Vigotski (como o fazem os demais). Em Saviani (2013), a catarse se transforma em uma categoria pedagógica que expressa o ápice do processo educativo, momento no qual o aluno, pela mediação do trabalho educativo, incorpora efetivamente os instrumentos culturais e passa por um deslocamento sugerido por Gramsci em termos políticos: de uma compreensão egoístico-passional para momento ético-político, isto é, para um grau elevado da consciência. Nas palavras de Saviani (2013, p. 74),

É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação.

A partir de Lukács, a catarse tem o sentido de “sacudida na subjetividade” (CHISTÉ, 2007, p. 22) do receptor da obra de arte. Já Vigotski usa esse termo para designar a reação estética de transformação dos sentimentos do sujeito (BARROCO; SUPERTI, 2014).

A experiência estética catártica tal como concebida por Lukács ou Vigotski é defendida no ensino da arte e é também estendida para o campo

educacional em geral; desse modo, há uma convergência com a defesa de Saviani de que a catarse, no trabalho educativo, ocorre uma relação mais consciente do indivíduo com o gênero humano; portanto, quando o sujeito vivencia mudanças em termos de compreensão e ações concretas.

Em linhas gerais, o presente ensaio dá continuidade à discussão sobre esse conceito, na área educacional, já iniciada por esses pesquisadores. Não obstante, recorre ao tratamento dado por Theodor Adorno ao conceito de catarse, ainda inexistente na produção acadêmica da área.<sup>1</sup> Para tanto, recorre-se, em especial, às reflexões presentes no livro *Teoria Estética* (ADORNO, 2011), com o significativo suporte de importantes comentadores e estudiosos desse filósofo.

### **Obra de arte e catarse na teoria estética de Adorno**

Por se tratar de um conceito estético, a catarse pressupõe a aproximação com a concepção adorniana de arte. Em linhas gerais, Adorno entende que a arte é o “[...] refúgio do comportamento mimético” (ADORNO, 2011, p. 88), e é na obra artística que reside a possibilidade de manifestação sensível da mimese do movimento dialético entre natureza e processo civilizatório. Em outros termos, a arte é o espaço-tempo privilegiado para o processo de mimese intencional e consciente de elaboração do sensível e da realidade.

Apesar de defender a tese da autonomia da arte em relação à realidade, ele não a considera totalmente isenta de funcionalidade. A autonomia da arte, para Adorno, está relacionada com o distanciamento que a mesma deve conter para não ser mera representação da realidade. Em outros termos, a arte é capaz de carregar uma totalidade desveladora do real, e não a simples reprodução. Portanto, a arte é um fato social e, como

---

<sup>1</sup> Ao avaliar a produção acadêmica existente no campo educacional sobre o tema da catarse, Oliveira (2013, p. 53) observa que, mesmo autores que recorrem à Teoria Crítica da Sociedade, em especial a Adorno, citam esse conceito, mas não tem o “escopo tratar conceitualmente a categoria filosófica” e não exploram seu vínculo com o processo educativo.



tal, insere-se nos emaranhados complexos do viver societário, mas, ao mesmo tempo, é antítese da estrutura social.

Na tentativa de problematizar a noção de funcionalidade, Adorno dialoga com a teoria psicanalítica da arte para a qual o processo criativo e a produção do artista estariam diretamente relacionados à sublimação subjetiva do criador da obra, como forma de uma compensação libidinal. Em sua crítica à teoria psicanalítica da arte, Adorno desconsidera que as obras de arte sejam “[...] essencialmente como projeções do inconsciente daqueles que a produziram” (ADORNO, 2011, p. 21-22), pois essa análise as reduziria a critérios de psiquismos que não abarcariam sua objetividade.

A tese psicanalítica de que, por exemplo, a música seria o meio de defesa de uma paranoia ameaçadora talvez seja válida no plano clínico, mas nada diz sobre a categoria e o conteúdo de uma única composição estruturada (ADORNO, 2011, p. 22). Em síntese, para Adorno, a concepção freudiana da arte, apesar de mediar o fazer artístico tanto na contextualidade do social como na penumbra dos desejos libidinais, rouba-lhe a possibilidade de confrontar-se com o *não eu* desencadeado no processo mimético. A teoria psicanalítica da arte nega a negatividade que a constitui e “[...] joga todo peso negativo para os conflitos pulsionais. Unifica-a em vez de estilhaçar” (SCHAEFER, 2012, p. 35). Enfatiza-se o sujeito psicológico, ao passo que se reduz a dimensão do *não eu*, ou seja, a objetividade que constitui o sujeito artista e sua obra.

Se a arte tem raízes psicanalíticas, são as da fantasia na fantasia da onipotência. Na arte, porém, atua também o desejo de construir um mundo melhor, libertando assim a dialética total, ao passo que a concepção da obra de arte como linguagem puramente subjetiva do inconsciente não consegue apreendê-la (ADORNO, 2011, p. 24).

Como é possível perceber, Adorno critica a concepção psicanalítica de arte que, ao acentuar o caráter subjetivo da obra artística, não a apreende enquanto prática também objetiva.

A imanência da sociedade na obra é a relação social essencial da arte, não a imanência da obra na sociedade. Porque o conteúdo social da arte não está estabelecido fora do seu *principium individuationis*, mas é inerente à individuação, ela própria um elemento social, é que à arte está velada a sua própria essência social e só pela sua interpretação pode ser apreendida (ADORNO, 2011, p. 350).

Como desejo e *praxis* do artista, a obra de arte também é capaz de gerar efeitos em seus fruidores. Isso só é possível pela mediação da obra de arte autêntica, ou seja, aquela capaz de trazer em seu mimetismo a dialeticidade de ser representação social e da natureza (ADORNO, 2011). Enquanto mimese, a arte pode figurar uma possível reconciliação do ser humano com sua natureza reprimida. O que não significa reconciliação autoconservadora, um tornar-se semelhante à natureza, pois não se trata de um retorno, de uma unificação, mas de uma reconciliação intencional e consciente de reelaboração do gênero humano (ADORNO, 2011, p. 88).

A arte autêntica, de acordo com Adorno (2011, p. 288), difere das obras artísticas produzidas pela indústria cultural que visam unicamente o prolongamento congruente da visão hegemônica de produção de lucro, e a arte nessa lógica é reduzida a mercadoria. Uma obra de arte autêntica, escreve Adorno (2011, p. 88), é aquela capaz de promover uma experiência estética de fato dialética, na qual o fruidor se percebe enquanto natureza e não-natureza. Ela é a comunicação dialética da realidade e não realidade, da natureza e da não natureza. Pois, enquanto ser humano, a consciência da racionalidade (a não natureza) que me constitui deve estar ao lado da consciência do que dela é anterior, o lado natural. Ela é representação da realidade, mas, ao mesmo tempo, é antítese dessas situações reais; ela também é negação (ADORNO, 2011, p. 89).

Uma obra de arte na qual o criador preocupa-se com a complexidade e dialeticidade que envolvem seu fazer estético pode se apresentar como autêntica e como possibilidade do novo. O zelo na produção artística é importante não só em seu conteúdo. O mesmo cuidado é necessário para a forma estética na qual ela (a obra) se apresenta. Para se desencadear

a catarse, em suas reflexões sobre a arte Adorno preserva o movimento dialético entre conteúdo e forma.

Em consideração à experiência catártica tal como apresentada por Aristóteles (1997), Adorno (2011, p. 359) afirma que “[...] a catarse (aristotélica) é uma ação purgativa das emoções que se harmoniza com a repressão”. De acordo com Schaefer (2012), Adorno leva em consideração a relevância da catarse aristotélica como conhecimento importante, inerente à história da arte e da estética. Contudo, ele afirma que Adorno critica essa perspectiva justamente por ela focar a fruição e consequente sublimação apenas no conteúdo, o que a faz revelar sua faceta ideologicamente repressora, no sentido de “[...] fazer esquecer o presente em favor do passado” (SCHAEFER, 2012, p. 429). Em outros termos, no sentido de focar apenas no conteúdo e no fruidor e não na obra artística em sua forma é que, de acordo com Schaefer, Adorno considera a catarse aristotélica obsoleta:

A catarse aristotélica é arcaica enquanto parcela da mitologia da arte, inadequada aos efeitos reais. Eis porque, mediante a espiritualização, as obras de arte realizaram em si o que os gregos projectavam no seu efeito exterior: no processo entre a lei formal e o conteúdo material, elas são a sua própria catarse (ADORNO, 2011, p. 359).

Nesse ponto, a teoria estética de Adorno diferencia-se da concepção aristotélica, uma vez que, para ele, no avanço histórico-social da arte e no seu gradual movimento de interiorização, as obras passaram a realizar, “[...] no processo entre a lei formal e o conteúdo material [...] a sua própria catarse” (ADORNO, 2011, p. 359).

Adorno mantém distância desse tipo de catarse puramente emocional, porque esta busca cooptar o âmbito afetivo do indivíduo (ROSA, 2007). Ele pensa que, no intuito de se tomar consciência-de-si e da trama social e política que o envolve, “[...] o espectador deve se manter distanciado e acionar o processo de associação de ideias para melhor reconhecer e julgar o que vê-ouve-sente diante de si” (ROSA, 2007, p. 52).

Na teoria estética de Adorno, a obra de arte é que recebe a purificação, não o receptor. Purificação estética, e não moral. No momento que os conteúdos materiais artísticos passam por reconfigurações internas, esses processos, que ocorrem entre forma e material, são a própria catarse (SCHAEFER, 2012, p. 429).

Adorno não desconsidera a importância do conteúdo para a obra de arte e muito menos da emoção proporcionada pela fruição, mas, para ele, a catarse autêntica na arte não se restringe à mera identificação subjetiva do fruitor, condição que a faria semelhante ao sentido aristotélico de catarse, mas, sim, aquela em cujo potencial está na expressão capaz de revelar uma tensão entre conteúdo e forma, particular e geral. A expressão que diz “[...] com um gesto sem palavras” que abre possibilidades para a imagem do novo ou do não-idêntico (ADORNO, 2011, p. 358).

Sobre a diferença entre a catarse produzida pela obra de arte autêntica e a tutelada e administrada pela indústria cultural, Adorno (2011) considera que a arte autêntica não pode ser considerada vulgar (*kitsch*), pois a possível imagem do novo não é um produto ou um sentimento que pode ser vendido sob o arrimo da indústria cultural. A arte autêntica não pode ser mera reprodução de uma forma social, ela se configura na mimesis consciente e dialética da realidade: “Do ponto de vista social, o vulgar é, na arte, a identificação subjetiva com o envilecimento objetivamente reproduzido” (ADORNO, 2011, p. 361). Em outros termos, a arte enquanto expressão estética também não pode deturpar a realidade: negá-la não é escondê-la. Nesse sentido, pode-se afirmar, a partir de Adorno, que a indústria cultural é a operadora da semiformação presente e consistentemente produzida em nossa sociedade pautada na exploração. A arte e a produção artística, por serem fatos sociais, não escapam a essas relações. A arte enquanto *kitsch* torna-se uma mercadoria útil apenas para a manutenção do sistema (ADORNO, 2011, p. 360).

### **A “catarse regressiva” da indústria cultural**

Enquanto mecanismo de fruição crítica de obras artísticas, Adorno aborda o conceito de catarse como aspecto importante na função da arte

para uma formação plena. Para ele, “[...] a obra de arte em si, como algo de espiritual, torna-se o que outrora lhe era atribuído enquanto efeito sobre outro espírito, como catarse, sublimação da natureza” (ADORNO, 2011, p. 298). Ou seja, o efeito catártico que, em especial na filosofia estética de tradição aristotélica, estava diretamente relacionado com o fruidor, na teoria estética de Adorno há um deslocamento para a obra em si: é o seu o elemento crítico dialético que desempenha o papel de catarse. No entanto, em um contexto de massificação cultural e do que ele chama de semiformação, o que se percebe é a despotencialização da catarse.

A purificação das emoções na Poética de Aristóteles já não professa interesses tão nítidos pela dominação, mas, no entanto, ainda os conserva, na medida em que o seu ideal de sublimação encarrega a arte de instaurar a aparência estética como satisfação de substituição em vez de uma satisfação física dos instintos e das necessidades do público visado: a catarse é uma acção purgativa das emoções que se harmoniza com a repressão (ADORNO, 2011, p. 359).

A utilização da catarse enquanto puro efeito emocional pautado apenas no fruidor foi apropriada pela indústria cultural como forma de dominação e anestesiamento diante dos problemas sociais. Essa é a denúncia que Adorno (2011) faz ao analisar todos os artifícios que o sistema capitalista promove para ludibriar os sentidos do fruidor e lhes dar muito do mesmo. Adorno (2011, p. 359) considera que a indústria cultural não realiza uma catarse autêntica, capaz de promover uma experiência estética dialética, consciente e mediadora para uma formação plena. Ao contrário, ela promove uma descarga emocional, em um primeiro momento desprovida de qualquer relação educativa, apenas vista enquanto finalidade do entretenimento, arte como valor de troca que serve apenas à lógica mercantil. Nesse sentido, “[...] a doutrina da catarse imputa [...] à arte o princípio que, finalmente, toma a indústria cultural sob a sua tutela e a administra” (ADORNO, 2011, p. 359).

Os agentes e operadores da indústria cultural administram, de forma quase sempre eficaz, as porções de libido que devem ser sublimadas

por seus espectadores (DUARTE, 2010a, p. 58). Na relação de dar sem dar, a indústria cultural apenas fornece um alívio instintivo e emocional sem qualquer vínculo de prolongamento, o que torna ainda mais latente a explosão desses mesmos instintos reprimidos. Por essa razão, para Adorno (2011, p. 361), “[...] na época da administração total, a cultura já não precisa começar a rebaixar os bárbaros que criou; basta lhe reforçar por meio dos seus rituais a barbárie, que se sedimentou subjetivamente, desde há séculos”.

Esse procedimento de controle libidinal tem por objetivo “[...] servir de válvula de escape para abortar eventuais desejos individuais de enxergar por trás dos mecanismos que movem as coisas” (ROSA, 2007, p. 54). Essa seria, de acordo com Rosa (2007), uma catarse regressiva que cotidianamente reproduz dominação e impossibilita aos indivíduos manterem o distanciamento necessário com fins à elevação, ao nível da consciência, das complexas relações sociais reprimidas pelos produtos daquela indústria, vendidos como obra de arte.

Nas palavras de Adorno (2007), “[...] o segredo da sublimação estética: [é] representar a satisfação na sua própria negação. A indústria cultural não sublima, mas reprime e sufoca” (ADORNO, 2007, p. 35). Essa indústria do divertimento somente excita seus espectadores. A nudez da celebridade ascendente serve apenas como suporte para se alcançar “íbope”; por trás do seio aparente existe o conservadorismo inerente da classe que quer se manter no poder.

Antecipa-se o prazer, mas não o sublima. Com relação à administração da catarse promovida pela indústria cultural, Adorno argumenta que a insatisfação dos instintos, mediada por ela, pode retornar em forma de barbárie (DUARTE, 2010a, p. 56). Uma vez que as pulsões libidinais recalcadas de forma não elaborada podem gerar em nossa consciência um sentimento de incompletude enquanto sujeitos genéricos, Duarte observa que essa incompletude ocorre porque a cultura de massas “[...] não apenas desqualifica o sujeito, como também mina as condições para seu aparecimento e desenvolvimento” (DUARTE, 2010a, p. 57). Esse

ser genérico, que se constitui a partir do indivíduo em suas complexas dimensões e relações socionaturais, submerge em uma massa social que manifesta seus recalques no vulgar. Nas palavras de Adorno (2011, p. 361):

O modelo do esteticamente vulgar é a criança que, na publicidade, fecha a meio os olhos quando saboreia o pedaço de chocolate, como se fosse pecado. No vulgar, regressa o recalcado com as marcas do recalçamento; expressão subjectiva do fracasso justamente daquela sublimação que a arte apregoa zelosamente como catarse e que a si atribui como mérito porque sente que, até hoje, – e como toda a cultura – pouco conseguiu.

É diante desse cenário de catarse regressiva que Adorno traça a diferença entre a catarse autêntica, promovida pela arte, e o *kitsch*. Para Adorno (2011), o *kitsch* é o “brega” na cultura, aquilo que parodia a catarse com sua identificação e sentimentalismo exacerbado, isto é, mera pilhagem sentimental. Nos produtos da indústria cultural, vê-se que o *kitsch* “[...] está misturado em toda a arte como um veneno; separar-se dele constitui hoje uma das suas tentativas mais desesperadas” (ADORNO, 2011, p. 360).

A funcionalidade da arte concebida pela indústria cultural apenas como entretenimento de forte caráter subjetivo perde no seu processo de fruição toda objetividade (síntese de complexas relações) e se torna coisa limitada ao estigma subjetivo do fetiche (ADORNO, 2011, p. 361). Em outros termos, a arte vista apenas como entretenimento é a evidente legitimidade da ideologia; onipresença da repressão.

O consenso da arte com as reacções individuais mais fugitivas associou-se à sua reificação, e a sua semelhança crescente com o elemento físico subjectivo afastou-se consideravelmente da produção da sua subjectividade, recomendando-se ao público; nesta medida, o slogan *l’art pour l’art* foi a máscara do seu contrário (ADORNO, 2011, p. 360).

Pucci (2006) observa que o apelo exagerado ao subjetivismo artístico, fato que agrega mais valor ao produto, na realidade enfraquece ainda mais a subjetividade. Essa catarse às avessas, com sua “[...] arte

sem sonho e destinada ao consumo” (PUCCI, 2006, p. 100), conduz o público fruidor à identificação integral com o todo, à fusão impessoal com o real, acorrentando-o na incapacidade de imaginar algo de fato novo, diferente do real vivido e que pode ser mudado, uma vez que até o novo nos é usurpado (PUCCI, 2006, p. 100).

Em alusão ao conceito adorniano de catarse, Rosa observa:

Uma consciência que possibilite ao indivíduo reprimido pela racionalidade [...] o lampejo que lhe faça compreender o processo “civilizatório” por meio do qual o mundo está sendo administrado e a esperança de encetar uma revisão desse processo. Um evento, então, não de cegueira e de entrega, mas de ampla abertura dos olhos e da consciência (ROSA, 2007, p. 65).

Para Adorno, esse casamento do reprimido com a esperança só é possível quando se sai do sempre semelhante promovido da indústria cultural, seja com as músicas, literatura ou filmes. O que se vê são produtos culturais sob um véu de sempre novo. Aí está a contradição, pois “[...] a consciência, até hoje acorrentada, não é, sem dúvida, senhora do novo, mesmo em imagem: sonha com o novo, mas não é capaz de sonhar o próprio novo” (ADORNO, 2011, p. 359). Só se pode sonhar o novo quando distanciado do real, quando se tem a consciência do não-idêntico. O novo surge a partir da dialética que nos constitui, de ser e não ser natureza e como essa relação nos constituiu historicamente (ADORNO, 2011).

Em síntese, percebe-se que, para Adorno, catarse envolve tanto aspectos internos da obra de arte quanto aspectos externos da relação da mesma com a sociedade/realidade. A potência da catarse acontece como “[...] efeito emocional-emotivo desencadeado pela mimese, com toda a carga dialética de que essa se alimenta” (ROSA, 2007, p. 184).

Não obstante, para que o processo mimético ocorra, de forma reflexiva, Rosa argumenta que, para Adorno, na tensão entre conteúdo e forma, esta “[...] é imanente ao princípio identificador da mimesis, mas é também nela (na forma) que o princípio de diferenciação pode ocorrer.



E assim o processo catártico pode sinalizar seu aspecto de resistência frente ao real” (ROSA, 2007, p. 187).

Schaefer também afirma que “[...] os processos que ocorrem entre forma e material são a própria catarse” (SCHAEFER, 2012, p. 430) e, nesse sentido, ambos os comentadores afirmam que, em Adorno, catarse está diretamente relacionada com a tensão dialética que constitui a obra de arte. É nessa tensão que, na técnica formuladora da forma, pode-se captar toda gênese histórica e dialética que constitui a arte e pode projetar a arte como vanguarda (ROSA, 2007, p. 188). Aí se encontra o princípio para a possibilidade do novo na arte e, conseqüentemente, a origem para o processo catártico desencadeado a partir da racionalidade estética mediadora entre sujeito e mundo (ROSA, 2007).

### **Catarse e formação estética crítica**

Nesse item, o objetivo é refletir sobre possíveis desdobramentos educacionais da categoria catarse, tal como desenvolvida na filosofia estética de Adorno. Para tanto, a opção, aqui, é manter um diálogo com as teorias educacionais críticas. Essa escolha se justifica em função do entendimento de que, no atual contexto de vida, a educação tem condições de compreender os processos de fetichização que ela própria reproduz e de contribuir para a superação das desigualdades sociais que fundamentam a sociedade capitalista:

[...] contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam

de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2001, p. 31).

Por essa razão, decidimos dialogar com uma vertente das teorias educacionais críticas que defende que o espaço escolar é *locus* privilegiado de acesso e socialização do conhecimento historicamente elaborado, lugar de mediação entre saber espontâneo e sistematizado. Diante da precarização do trabalho docente em todos os níveis e do enfraquecimento da escola enquanto espaço e tempo de formação, alguns autores (DUARTE, 2010b; DELLA FONTE, 2010) apontam para a importância do fortalecimento dessa instituição no sentido de promover a ampliação da formação cultural e política dos diversos segmentos da classe trabalhadora.

Como já mencionado na introdução deste artigo, a apropriação do conceito de catarse não é estranha a essa perspectiva de educação que tem recorrido a autores como Gramsci, Vigotski ou de Lukács. Cada um desses autores elabora uma compreensão de catarse a partir de um contexto específico de preocupação e com sentidos também específicos. Na apropriação para o campo da educação, recuperam-se traços fundamentais desse conceito a partir de cada teórico, mas para extrair daí uma inspiração para se pensar algo diferente do que elaborado. Nesse sentido, por exemplo, esse termo tem inspirado propostas de métodos de ensino (SAVIANI, 2001; GASPARIN, 2009) e a defesa do ensino da arte como possibilidade de se desenvolver uma relação mais consciente com o gênero humano (FERREIRA, 2012).

Ao levantar as possíveis contribuições que o conceito adorniano de catarse pode oferecer para a teoria educacional crítica, segue-se essa indicação de buscar inspiração em um filósofo não apenas para repeti-lo, mas para pensar algo que ele próprio não pensou. Para tanto, indicam-se dois possíveis eixos de análise. No primeiro eixo, elege-se um vínculo mais direto entre a concepção de catarse em Adorno e a experiência estética de ensino de artes na escola. No segundo, apropria-se da compreensão

adorniana de catarse para se ampliar seu sentido: isso que Adorno trata em termos de traços da obra artística autêntica é estendido para a definição dos conhecimentos a serem tratados pedagogicamente pela instituição escolar. Foquemos no primeiro eixo analítico.

Em seu ensaio *Teoria da semiformação*, Adorno observa que formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 2010, p. 8).

A tendência, no atual contexto social, é que a formação estética e cultural se converta em uma semiformação socializada pelo simples fato de os produtos culturais já não mais se expressarem como valor de uso e se tornarem valores de troca integrados à lógica do mercado. Em outros termos, a subjetividade é paulatinamente formada pelas “mercadorias culturais”.

A ideologia dominante – indústria cultural – tende a substituir a consciência pelo conformismo, pois dificilmente essa ordem social é confrontada. Os mais bem adaptados são premiados. O processo formativo é congelado em categorias fixas, reduzido ao consumo de bens culturais, além de promover e favorecer a regressão sensível e valorizar o individualismo (ADORNO, 2010).

No processo de fruição do espectador, a funcionalidade da arte como mera mercadoria e entretenimento de forte caráter subjetivo tende, de acordo com Adorno, a perder toda a objetividade que a constitui, que incorpora a síntese de complexas relações (ADORNO, 2011).

Necessidades artificiais e satisfações superficiais: pode-se afirmar que esse seria o lema da indústria cultural e aqui se encontra a crítica de Adorno à catarse realizada por essa indústria do entretenimento.

A autonomia, condição primordial da formação, não teve tempo de se constituir em todos os homens e mulheres (muito em função dos próprios interesses da burguesia) e a consciência passou de uma heteronomia (feudalista, comandada pela religião) para outra, agora ditada

pelos valores da razão instrumental do modo de produção capitalista.

Se considerarmos ser uma das funções da escola a mediação entre o saber espontâneo e o saber elaborado, parece-nos inevitável que os produtos da indústria cultural adentrem o espaço escolar e se imponham como ponto de partida do processo educativo.

A preocupação, aqui, diz respeito à falta de vínculo com o passado ou mesmo de prolongamento do eterno presente que a utilização de alguns desses artefatos da indústria cultural pode provocar no ambiente escolar. O mero alívio instintivo e emocional da catarse regressiva tende a dificultar o distanciamento crítico necessário com fins à elevação, ao nível da consciência, das complexas relações sociais reprimidas pelos produtos daquela indústria, vendidos como obra de arte (ADORNO, 2007). Nesse sentido, a escola e os professores acabam por oferecer muito do mesmo.

Esse é o desafio da educação. Como sair do sempre semelhante? A tese que se defende, a partir de Adorno e da teoria crítica da sociedade, é de que só é possível projetar o novo quando distanciado da realidade, quando se tem a consciência do não idêntico. A escola também lida com uma tensão, mas, de outra ordem: ela se constitui como espaço e tempo no qual a vida cotidiana também precisa ser negada (DUARTE, 2001).

Na lógica da semiformação, o mediato tende a se transformar rapidamente em imediato. Assim, uma perspectiva educacional vinculada a um projeto social de emancipação recusa o imperativo categórico da aplicabilidade, da imediaticidade de tendência barbaramente anti-intelectual. Em contrapartida, ela valoriza aquilo que Adorno (2010) chama de esforço de compreender a conexão de um viver em si relativamente unísono.

Dessa forma, prolongar a esfera cotidiana da vida significa contribuir para a reprodução da alienação. No que se refere à escola, o processo educativo tem como ponto de partida as atividades típicas da vida cotidiana. Ou seja, parte-se da prática social imediata, da vida cotidiana; pela mediação do não cotidiano, com e no acesso às objetivações humanas mais complexas (ciência, artes, moral, política, ética, filosofia), retorna-se ao cotidiano de forma mais enriquecida. Nesse sentido, pode-se concordar com Snyders, para quem a escola se efetiva pela dialética de

continuidade e descontinuidade do viver cotidiano.

Por um lado, o processo educativo parte da “[...] valorização da vida, da pessoa, da cultura dos alunos” (SNYDERS, 1993, p. 161); por outro, é preciso romper com essa continuidade, isto é, “[...] abrir a cultura do estudante para a vida, não somente em nível corrente, cotidiano [...] mas também na altura do mais elaborado, do que há de mais importante nas realizações e esperanças dos homens” (SNYDERS, 1993, p. 88).

Theodor Adorno sempre se preocupou com a dimensão cultural e da formação humana. Contudo, ele não formulou nenhum sistema pedagógico, ou sequer uma pedagogia educacional. Não obstante, em sua ampla contribuição para o campo da crítica cultural, é possível perceber sua defesa em busca de uma formação (*Bildung*) a contrapelo da desigualdade reinante no sistema político-econômico hegemônico. Em *Educação e emancipação* (1995), por exemplo, fica evidente sua preocupação com o esfacelamento e brutal concorrência que a escola, já em sua época, na Alemanha, enfrentava no início da propagação dos meios de comunicação de massa: “[...] a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (ADORNO, 1995, p. 181).

Na reflexão adorniana, a crise que hoje se observa na formação cultural, de fato, é índice de uma crise geral da cultura que em hipótese nenhuma deriva da insuficiência do sistema e dos métodos educacionais. Ela se vincula ao modo historicamente datado da existência humana.

Nessa direção, o problema da formação não se limita a uma questão da pedagogia/sistema educacional. Em outros termos, reformas educacionais são importantes, mas não são garantia de solução; em alguns casos, até pioram a crise e contribuem para a ocultação do poder extrapedagógico sobre ela:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato

das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2010, p. 7-8).

Por conseguinte, a posição de Adorno desautoriza qualquer interpretação ingênua que porventura considere que ele vincula a atividade educativa, e a educação escolar como um todo, a uma suposta perspectiva redentora ou salvacionista. Contudo, se o problema da formação não pode ser reduzido às reformas pedagógico-educacionais, isto não pode ser entendido como mais uma expressão de um suposto pessimismo de Adorno? É possível. Mas, quando se trata de formação, ele insiste no resgate da tensão entre autonomia e adaptação presente no processo de construção cultural, na constituição da *Bildung*. Sobre essa tensão, Pucci (1998, p. 90) faz a seguinte consideração:

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio.

A educação, portanto, é mediação *sine qua non* nesse processo formativo para a autonomia, em que os indivíduos formam, sempre a partir dos ditames de outrem, uma imagem (*Bild*) de si mesmos. Concomitante, a educação e a apropriação da cultura se constituem como possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. Por meio da cultura, podemos alargar nossos horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, nos constituir de forma única e original. Podemos, principalmente, ampliar nossos referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis (NOGUEIRA, 2012, p. 622).

O trabalho educativo que carrega o potencial do esclarecimento

constitui-se como um momento subjetivo e objetivo no processo de apropriação do conhecimento e, também, como dimensão criativa da razão conceitual e sensível. Ele é a formação que ocorre em processo de contraposição à semiformação, pois é uma “[...] busca que atinge o homem e a sociedade enquanto um todo, em sua capacidade subjetiva/objetiva, nas condições ideais e materiais de reagir, de se contrapor e de direcionar a perspectiva da emancipação” (PUCCI, 1998, p. 112).

Entretanto, o ponto de partida do trabalho educativo escolar reside no fenômeno da “catarse regressiva”. Submetê-la à crítica parece ser momento fundamental para que esse ponto de partida não se projete como ponto de chegada. Contudo, não cabe fazer um escrutínio moral, mas propriamente estético de modo a evidenciar os traços empobrecidos da mercadoria cultural. Considerando que “A crítica não se acrescenta de fora à experiência estética, mas é-lhe imanente” (ADORNO, 1982, p. 382), a formação sensível envolve, ao mesmo tempo, a educação da capacidade reflexiva. Por outro lado, percebe-se que o exercício reflexivo mobiliza a existência sensível do humano. Eis porque, na arte autêntica, diferente dos produtos da indústria cultural, a mimese refere-se ao que é não-idêntico. No contato com uma obra de arte autêntica, o indivíduo é impelido a imitar o inesperado. Tarefa nada fácil, visto que depende “[...] de um conjunto de forças subjetivas que normalmente não são colocadas em jogo na atitude passiva no cotidiano, e que são virtualmente abandonadas na indústria cultural” (FREITAS, 2003, p. 36).

Nesse ponto, Adorno dá indícios de uma preocupação com a educação estética. Para ele, indivíduos carentes de formação cultural dificilmente percebem o caráter enigmático das obras de arte. A tendência, nesse caso, é que o indivíduo com baixa sensibilidade estética em geral realize uma crítica externa à arte (ADORNO, 1982, p. 140-141). Ao não perceber o caráter enigmático para além de níveis elementares, o indivíduo amúsico concebe a obra de arte como uma grande confusão. O elemento diferenciador entre o iniciado e o indivíduo desprovido de formação estética ou *semiformado* está, conforme Adorno, na possibilidade de percepção do caráter enigmático da arte:

Quem é totalmente privado de “ouvido musical”, quem não compreende a “linguagem da música”, percebendo aí apenas a confusão e interrogando-se o que pode significar tais ruídos, só elementarmente se dá conta do caráter enigmático. A diferença entre o que ele ouve e o que ouve o iniciado circunscreve o caráter enigmático (ADORNO, 1982, p. 141).

Por sua vez, é bastante complexo por em evidência o empobrecimento das mercadorias culturais, pois o critério de empobrecimento da arte reduzida a produto vendável só pode ser exposto e analisado diante de obras de arte autênticas. São essas que oferecem o critério estético para desvelar o nível de complexidade, objetividade, antítese social e desafio materializado nas formas das manifestações estético-artísticas. A partir de Adorno (2002), pode-se afirmar que é o efeito catártico da obra de arte autêntica que pode despertar e conduzir uma formação deslocada dos protocolos do clichê da indústria cultural. Tal efeito ajuda a quebrar a faceta de identificação/empatia exacerbada que prejudica o distanciamento crítico que no processo de semiformação se faz ausente.

É nesse sentido que se defende o estudo da imanência da arte como um dos focos do ensino das artes e experiências estéticas na escola, inclusive articulados com o incentivo às próprias experimentações artísticas.

Antônio Cândido (2006) oferece indicações muito próximas das inspirações adornianas ao focar no romance *Senhora*, de José de Alencar. Além das referências sociais mais evidentes, ele sugere um caminho “[...] nas camadas mais fundas da análise, – o que só ocorre quando este traço social constatado é visto funcionando para formar a estrutura do livro” (CÂNDIDO, 2006, p. 16). Em outros termos, “[...] o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica” (CÂNDIDO, 2006, p. 17). Estimulados por essa proposta, ousamos destacar alguns aspectos estéticos de *Vidas secas* de Graciliano Ramos que ilustram o caráter catártico que esse romance porta.

A linguagem do narrador é comedida. Tal frugalidade é arranhada pela delicadeza do relato da morte da cachorra Baleia, quando o narrador introduz na escrita, por exemplo, diminutivos: “Uma noite de inverno,



gelada e nevoenta, cercava a criaturinha” (RAMOS, 2007, p. 50). Mais à frente: “Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente Sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo” (RAMOS, 2007, p. 50).

Por sua vez, a linguagem das personagens é movida por interjeições, murmúrios, gestos; suas conversas são entrecortadas, incongruentes e monossilábicas. No capítulo “Inverno”, há a menção a uma conversa dos pais:

Não era propriamente conversa, eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. As vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso ambíguo. Na verdade nenhum deles prestava atenção às palavras do outro: iam exibindo as imagens que lhes vinham ao espírito, e as imagens sucediam-se, deformavam-se, não havia meio de dominá-las. Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto (RAMOS, 2007, p. 34).

Vê-se, portanto, que a *secura* não é apenas atmosférica; o sertão é o lugar da terra ressequida, da vida árida e da linguagem enxuta/murcha. Essa aspereza se expressa na composição de *Vidas secas*.

Também chama atenção que os filhos de Fabiano e Sinha Vitória não recebam um nome no romance. Sua identidade se dá pela sequência de parição: o menino mais velho e o menino mais novo. Eles estão em situação de anonimato, ou seja, possuem nomes, mas o narrador impede que essas designações apareçam nas linhas de *Vidas secas*? Nesse caso, por qual motivo faria isso? O narrador estaria os protegendo? Ou os meninos são crianças inomináveis, cujas vidas e identidades são tão absurdas e descomuns que não se deixam captar por qualquer palavra?

Independente de quais respostas se possam esboçar, essa condição dos filhos provoca algumas tensões. Por um lado, traz desconforto, pois todos da família possuem seus próprios nomes, inclusive a cadela, por mais que receba, de modo paradoxal, o nome de um outro bicho (Baleia). Por outro, essa ausência de nome das crianças permite que a elas sejam dados muitos nomes, o nome de todos os filhos de família de retirantes

que, em várias partes do mundo, fogem da aridez da vida: da seca do sertão nordestino, dos conflitos de guerra na Síria e na Eritreia, do genocídio de Ruanda ou do “deserto de lama” que resultou do desastre ecológico do rompimento das barragens da Samarco na cidade de Mariana.

Por fim, ainda no espírito de mostrar como a catarse é imanente à própria obra artística, percebe-se que *Vidas secas* é um romance que se desenrola entre duas secas. Comparece, então, a questão: o romance termina como começa? A coincidência da seca narrada no capítulo inicial “Mudança” e a ausência de chuva que prenuncia um novo ciclo de seca no capítulo “Fuga” parece sugerir que sim. Contudo, a fuga final da família de retirantes é diferente, pois aponta para um lugar específico: o Sul.

Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. [...] Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras de Sinha Vitória, as palavras que Sinha Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, Sinha Vitória e os dois meninos (RAMOS, 2007, p. 71).

O traço diferenciado desse novo êxodo traz novas questões. O que se repete no romance *Vidas secas*: a seca? A fuga da seca? O desejo de uma terra prometida que acolha essa família? O poderio do sertão ao desterrar mais uma família de homens fortes e brutos? O desejo de Fabiano e Sinha Vitória por aquilo que não se repetiu: uma terra civilizada onde filhos estudem e sejam diferentes deles? Como se observa, a tensão cíclico e não cíclico aparece, assim, como um dos enigmas do romance cuja decifração não é fácil e está longe de se resolver na identidade imediata entre o capítulo de início e fim da obra.

Considerando essa breve e ilustrativa análise, de alguns elementos catárticos condensados em *Vidas secas*, cabe-nos atentar:

“O acesso à obra-prima não é fácil, e não pode se tornar fácil. O desnivelamento em relação ao cotidiano é grande demais, e este acesso não será jamais um jogo a se desenrolar pacificamente. Os alunos ficarão surpreendidos, pasmados, irão opor resistência” (SNYDERS, 2008, p. 20).

Um processo educativo assim exige esforço, sistemática, acompanhamento; por vezes, recurso a “obras intermediárias” (SNYDERS, 2008, p. 40) é um recurso para favorecer o desenvolvimento estético dos estudantes e a apropriação de graus diferenciados de complexidade das manifestações artísticas.

Por isso, torna-se relevante, nesse processo formativo, atentar-se para os construtos estético-sociais, isto é, “[...] fenômenos de altíssima relevância social, que, por outro lado, apesar de não preencherem os requisitos formais das obras de arte, só podem ser compreendidos se se leva em consideração o seu caráter estético” (DUARTE, 2014, p. 190). Eles portam, segundo Duarte (2014, p. 211), “

[...] uma negatividade de caráter misto [...]. Nesse caso, a negatividade, em vez de se traduzir exclusivamente no elemento estético, oscila continuamente entre esse e um posicionamento ético-político de transformação radical do existente”.<sup>2</sup>

Em termos de formação sensível, em um horizonte crítico, a instituição escolar move-se pela tensão entre a catarse regressiva e a catarse propriamente dita; mais precisamente, a catarse regressiva é continuamente problematizada; isso só pode acontecer quando, pelo cultivo de formas elaboradas e complexas de arte, a escola se transforma em lócus de experiência estética autêntica.

---

<sup>2</sup> Ao elaborar essa “tipificação” de construto social-estético, Rodrigo Duarte afirma não ser necessário abandonar às formulações da Teoria Crítica da Sociedade relativa à distinção entre obra de arte autêntica e mercadorias da indústria cultural. Considera, assim, ser esse um complemento à teorização de Horkheimer e Adorno diante de um fenômeno cujo correlato esses autores não presenciaram. Como exemplo de fenômenos que não possuem o traço de inovação, por vezes, associado à complexidade formal, mas possuem um discurso político e ideológico distante do predominante do capitalismo tardio, Duarte cita o fenômeno do hip hop e, no caso brasileiro, o movimento tropicalista dos anos de 1960.

## **Catarse: uma proposta de apropriação e a ampliação de seu sentido**

Como exposto, a catarse, para Adorno, já não mais se encontra no efeito exterior, pois no embate entre a lei formal e o conteúdo material as obras constituem, de forma imanente, a sua própria catarse. Diferente da catarse clássica aristotélica, agora é o próprio objeto e não mais o público que experimenta a suposta purificação já destituída de seu sentido moral (ADORNO, 2011).

Adorno expressa suas concordâncias e discordâncias a respeito do conceito aristotélico de catarse. Ele está de acordo com o fato de que o efeito catártico pode ser uma espécie de emoção purificadora, sublimativa e apaziguadora. Mas discorda de Aristóteles, pois, a seu ver, o efeito catártico acontece intrinsecamente no interior da obra de arte autêntica, e não no sujeito que a contempla (SCHAEFER, 2012, p. 428).

É por isso que, no caso da catarse, tal como proposta por Adorno, a arte autêntica afasta-se de qualquer possibilidade de facilitar a relação do sujeito que frui ou contempla a obra, no sentido de domesticar sua sensibilidade. O fato de a catarse só acontecer em obras de arte autêntica, de imediato nos lança para o âmbito do *não cotidiano*, portanto não reproduz os protocolos estéticos da indústria cultural.

No confronto com a arte autêntica, a objetividade histórica da obra apresenta-se de tal forma que o contemplador/fruidor se sente sensível e cognitivamente abalado, incitado a enfrentar seus enigmas. É nesse contato com a catarse artística que está a possibilidade da constituição da subjetividade autônoma a partir dos enigmas nela contidos.

Indaga-se, contudo, em que medida o processo catártico referente à obra de arte pode ser deslocado do campo artístico e ser emprestado para se referir ao conhecimento em geral tomado como conteúdo escolar: as ciências, a filosofia, as práticas corporais, a política, a ética etc. A proposta aqui é ampliar a catarse para se referir não apenas a obras de arte autênticas, mas também a toda a riqueza cultural produzida pela humanidade, ao longo da história, com elevado nível de sistematização,

complexidade e genialidade.

Esse procedimento é altamente arriscado. Afinal, ao apropriar-se de um termo vinculado organicamente ao universo estético e lhe conferir uma nova significação, aspectos do seu sentido original podem se manter ou também se alterar; arestas podem precisar ser aparadas. O exercício que aqui se registra está longe de dar conta dessa problemática. Afinal, se há chance de perscrutar por elementos comuns ou tangenciamentos entre às diversas formas de conhecimento, Adorno não apresenta nenhum indício de diluir essas fronteiras. Essa posição é ratificada na *Dialética negativa*: uma filosofia com a pretensão de definir-se como obra de arte se eliminaria a si mesma (ADORNO, 2009, p. 21). Para Adorno (1975), não há coincidência entre a forma ou o processo construtivo da arte e da filosofia. Em outros termos:

Arte e filosofia não têm o seu elemento comum na forma ou no procedimento configurador, mas em um modo de comportamento que proíbe a pseudomorfose. As duas permanecem incessantemente fiéis ao seu próprio teor através de sua oposição; a arte na medida em que se enrijece contra as suas significações; a filosofia, na medida em que não se atém a nenhuma imediatidade (ADORNO, 2009, p. 21-22).

Talvez a noção de clássico, elaborada por Ítalo Calvino, lance pistas para um tipo de inspiração que a noção adorniana de catarse pode oferecer para sua extensão ao patrimônio da cultura elaborada em geral.

Em *Por que ler os clássicos?*, Calvino apresenta algumas sugestões de critérios para qualificar um autor ou obra modelar ou exemplar quando define o clássico:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (CALVINO, 1993, p. 10).

Nessa definição, Calvino esclarece sobre a “riqueza” do que significa ler um clássico. A obra clássica possui caráter formativo; nesse sentido, dá forma às experiências, oferece histórias, valores e referências que

passam a compor a vida daquele que a leu ou está lendo, seja porque concordamos ou discordamos deles. Portanto, exercem influências inesquecíveis a quem as tenha conhecido:

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas sobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual (CALVINO, 1993, p. 11).

Cada obra clássica é criada a partir de desafios de um determinado tempo histórico. Porém, o fato de possuir um caráter formativo para quem o lê evidencia que a obra clássica permite diálogos entre as diferentes obras ao longo da história, proporcionando o conhecimento das diferentes culturas, linguagens e costumes dos diferentes povos, no espaço e no tempo. Assim, ao longo dos anos, a obra clássica supera sua temporalidade e carrega junto a si as leituras realizadas por cada geração de leitores. Por isso,

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p. 11).

São livros, que já ouvimos dizer, achamos que os conhecemos, mas quando realmente os lemos, de fato, descobrimos o quão são inéditos: “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 11).

É clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), influenciando sujeitos e gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano.

O clássico aqui tratado não se confunde com o canônico. Originalmente usado para se referir aos textos sancionados pela Igreja Católica

para compor a Bíblia por sua suposta fidelidade à inspiração divina, a transferência do termo canônico para o universo literário vinculou-se à definição de obras que mais bem representassem um padrão de excelência, a partir de modelos tidos como oficiais e imutáveis. Por sua vez, abordamos o clássico como expressão literária que mantém sua vitalidade pelo convite permanente que faz ao diálogo, sua abertura a outros tempos que não apenas ao de sua criação. Que essa manifestação artística se mantenha viva não diz respeito apenas ao tempo histórico e/ou ao lugar social de seus leitores, mas também às suas próprias leis estéticas, à tensão forma e conteúdo. Como nos lembra Ginzburg ao discutir o valor estético de uma obra literária em Adorno, “Problemas histórico-sociais não apenas se relacionam com o estético: são constitutivos das obras” (GINZBURG, 2008, p. 106). Na composição da obra clássica nos vemos como humanidade em seu fazer-se. Nesse sentido, uma obra canônica pode coincidir com uma obra clássica; e literaturas “locais”, nacionais ou à margem dos cânones também podem ser clássicos na medida em que evocam a negatividade social da diversidade da humanidade e da humanidade em sua diversidade. Contra tendências meramente universais, o clássico irrompe em sua expressividade local, em sua negatividade peculiar, suas paisagens ímpares, grupos sociais distintos, dramas típicos, sua materialidade formal singular. Contra tendências relativistas, ele dimensiona essa localidade, essa voz particular, essa singularidade formal, na experiência do humano no seu conjunto. Interpelado por essa obra, o leitor a indaga, a relê, reage porque ela é memória do viver humano na interseção existencial e coletiva, universal e particular. De certa maneira, trouxemos à baila essa faceta ao recorrer a *Vidas secas*. Por isso,

O que deve ser lembrado, o que pode ser esquecido? O campo da memória cultural é ainda um campo pedagógico. Que autores e obras devem ser priorizados em escolas e universidades? Quais podem ser ignorados pelo saber legitimado institucionalmente? Nesse sentido, discutir critérios de avaliação de obras literárias exige discutir política da memória (GINZBURG, 2008, p. 105).

Em consonância com o nosso esforço, Calvino chega a mencionar a relação entre a educação escolar e os livros clássicos. Ao fazer isso, acaba por imputar uma função a essa instituição. Segundo esse autor, é

fundamental a escola abordar os clássicos; mas cumprir esse papel implica ferir o caráter desinteressado da leitura de um clássico. Parece haver aí um paradoxo: a leitura do clássico não se guia por nenhuma finalidade, mas, no contexto escolar, essa ausência de finalidade é suspensa e o contato com o clássico é compulsório. Calvino aposta que a liberdade da escolha só pode ser construída a partir do contato obrigatório com os vários clássicos existentes. Portanto, na sua compreensão, o caráter compulsório pode ser condição de liberdade para os leitores, pois apenas tendo contato com vários clássicos, cada um tem condições de escolher seus próprios clássicos; esse é o papel da escola:

[...] a escola **deve** fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é **obrigada** a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 11, grifo nosso).

Por mais que tome como referência prioritária o âmbito literário, Calvino coloca no coração do trabalho escolar a apropriação dos clássicos. Por seu turno, ao menos aqui há uma proximidade com o pensamento de Adorno (2010), que foi um crítico de reformas educacionais que descartavam “a antiquada autoridade” e enfraqueciam “[...] a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual”. É nesse sentido, também, que se afasta qualquer possibilidade de considerá-lo espontaneísta, em termos educacionais:

Quem tendo frequentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cor? E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que se lhes pedissem e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim numa comunhão com os mais jovens? Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação (ADORNO, 2010, p. 7).

Por ter em sua imanência a catarse, o conhecimento clássico é um dos alimentos da formação e não se restringe apenas a obras de arte au-



tênticas: Machado de Assis com seus contos e personagens; o admirável da Ótica, da Astronomia, da Botânica; *No quadro negro*, de Wassily Kandinsky; *Os retirantes*, de Cândido Portinari; as formulações conceituais sobre o amor em Platão; os diversos modos de desvendamento do espaço pela Geografia.

Novamente em uma intenção passível de riscos de relacionar a criação artística e a ação pedagógica, a tensão dialética – forma e conteúdo – que constitui a obra de arte também é inerente ao papel formativo da escola. Pois é nessa tensão que na técnica moduladora da forma pode-se captar toda gênese histórica e dialética que constitui o processo civilizatório e cultural. Aí se encontra o princípio para a possibilidade do novo e, conseqüentemente, a origem para o processo catártico desencadeado a partir da racionalidade cultural-sensível mediadora entre sujeito e mundo. Sem contar que a prática pedagógica envolve aspectos internos e externos em relação ao contexto social, e é nessa tensão entre ação e realidade que é possível questionar o papel da escola em uma conjuntura de massificação cultural. O conceito adorniano de catarse apresenta uma potência no trato desse desafio, ou seja, catarse entendida como resistência e distanciamento que tensiona o cotidiano e o eleva ao não cotidiano.

O desafio é grande, no entanto vale lembrar Graciliano Ramos e o diálogo entre Sinha Vitória e Fabiano, em *Vidas secas*: “[...] com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podemos escondê-las? A resposta de Fabiano é simples: não. O mundo é muito grande” (RAMOS, 2007, p. 68).

Apresentar o admirável, o genial, o complexamente elaborado, seja nas artes, na filosofia, nos diversos campos da ciência, faz da escola um espaço que garante o direito à memória coletiva: “[...] mas que seria a arte enquanto historiografia, se ela se desembaraçasse da memória do sofrimento acumulado?” (ADORNO, 1982, p. 291).

O trabalho propriamente escolar se inicia quando indagamos quais conhecimentos se tornaram clássicos, sobreviveram ao tempo e condensaram a atividade humana de gerações a gerações a ponto de se tornar crucial para a compreensão e formação do mundo e do sujeito contemporâneo. Quais os conhecimentos (sejam eles expressivos ou conceituais)

que, por valorizarem a objetividade, por serem dissonantes com o viver cotidiano, portarem uma abertura para o devir, serem imanentemente catárticos, abrem faíscas realmente de reconciliação do ser humano com sua própria história?

Jorge Luis Borges, em seu livro *La memoria de Shakespeare*, descreve muito bem esse ser humano que faz da sua memória sua capacidade de amar: “[...] o destino deu a Shakespeare as triviais coisas terríveis que todo homem recebe e ele soube transmutá-las em fábulas, em caracteres muito mais vívidos que o homem cinzento sonhou” (BORGES, 1998, p. 22). Da memória do homem faz-se uma infinidade de possibilidades.

## Referências

- ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- \_\_\_\_\_. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- \_\_\_\_\_. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. *Indústria cultural e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 4-74.
- \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. In: \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.
- ARISTOTELES. Poética. São Paulo: Editora Abril, 1984. Cap. I a XII, p. 241-252. (Os Pensadores). In: DUARTE, Rodrigo (Org.). *O belo autônomo: textos clássicos de estética*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100004>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BORGES, Jorge Luis. *La memoria de Shakespeare*. Madri: Alianza Editorial, 1998.
- CALVINO, Itálo. Por que ler os clássicos? In: \_\_\_\_\_. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-42.

CÂNDIDO, Antônio. Crítica e sociologia. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 13-25.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *O processo catártico no ensino da arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo*. 336f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DELLA FONTE, Sandra. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 121-144.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: \_\_\_\_\_. ; DELLA FONTE. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010b. p. 59-78.

\_\_\_\_\_. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambú. *Grupo temático...* 2008. Caxambú, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Rodrigo. Sobre o construto estético-social. In: \_\_\_\_\_. *Varia aesthetica: ensaios sobre arte e sociedade*. Belo Horizonte: Relicário, 2014. p. 189-213.

\_\_\_\_\_. *Indústria cultural: uma introdução*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010a.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*. 170 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FREITAS, Verlaine. *Adorno e a arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

- GINZBURG, Jaime. O valor estético: entre universalidade e exclusão. *Alea*, v. 10, n. 1, p. 98 – 107, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100007>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012a.
- OLIVEIRA, Tamires Souza de. *O conceito de catarse na filosofia de Theodor Adorno*. 125f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- PUCCI, B. O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada. In: CARVALHO, A. B.; SILVA, W. C. L. *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: AVERCAMP, 2006. p. 97-112.
- PUCCI, Bruno. A teoria da temicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Org.). *A educação danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 89 – 115.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 103. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ROSA, Ronel Alberti da. *Catarse e resistência: Adorno e os limites da obra de arte crítica na pós-modernidade*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Org.). *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas: Librum Editora, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 34. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SCHAEFER, Sérgio. *A teoria estética em Adorno*. 478f. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Data de registro: 12/07/2015

Data de aceite: 23/03/2016



## Os diagramas de Venn como recurso filosófico no jardim de infância

*Magda Costa Carvalho\**

*Ana Isabel Santos\*\**

*Renata Sequeira\*\*\**

**Resumo:** Esta investigação insere-se no âmbito científico e pedagógico da Filosofia para Crianças, mais especificamente na sua prática com pessoas em idade pré-escolar. Pretendeu-se investigar o tipo de resposta de uma comunidade de investigação filosófica, modelo pedagógico e epistemológico da Filosofia para Crianças, a alguns problemas lógicos cuja resolução envolveu o recurso a Diagramas de Venn. Explorou-se especificamente a formação de conjuntos com intersecção e concluiu-se pela exequibilidade deste recurso lógico no âmbito da educação pré-escolar, bem como pela sua relevância em termos de formação do pensamento.

**Palavras-chave:** Filosofia para crianças. Pré-escolar. Diagramas de Venn. Intersecção.

### Venn diagrams as a philosophical resource in kindergarten

**Abstract:** This research lies within the scientific and pedagogic scope of Philosophy for Children, more specifically its implementation in a community of philosophical inquiry, the pedagogic and epistemological model of the Philosophy for Children, with pre-school children. The purpose was to research the type of

---

\* Doutora em Filosofia e Especialista em Filosofia para Crianças pela Universidade de Açores (UAc), Professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UAc. Diretora do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAc). *E-mail:* magda.ep.teixeira@uac.pt.

\*\* Doutora em Educação, especialidade em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade dos Açores (UAc). Professora Auxiliar e Diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Açores. *E-mail:* ana.is.santos@uac.pt.

\*\*\* Doutora em Filosofia e em Filosofia para Crianças, pela Universidade dos Açores (UAc). *E-mail:* renata.vm.sequeira@uac.pt.

answer this community of inquiry would give to some logic problems by resorting to Venn Diagrams. Specifically, the observation of problem-solving through the intersection of sets was under scrutiny, and the conclusion was that this logic resource is not only viable in the context of pre-schooling, as well as relevant for the formation of thinking.

**Keywords:** Philosophy for children. Pre-school. Venn diagrams. Intersection.

### **Los diagramas de Venn encuanto recurso filosófico en la educación infantil**

**Resumen:** Esta investigación se insiere en el ámbito científico y pedagógico de la Filosofía para Niños, más concretamente en su práctica con personas en edad pre-escolar. Se pretendió investigar el tipo de respuesta de una comunidad de investigación filosófica, modelo pedagógico y epistemológico de la Filosofía para Niños, a algunos problemas lógicos cuya resolución envolvió el recurso a los Diagramas de Venn. Se exploró concretamente la formación de conjuntos con intersección y se concluyó que este es un recurso exequible en la educación infantil, también por su importancia en términos de la formación del pensamiento.

**Palabras clave:** Filosofía para niños. Educación preescolar. Diagramas de Venn. Intersección.

## **1. Filosofia para crianças**

Esta investigação insere-se no âmbito da Filosofia para Crianças (FpC), programa que surgiu nos Estados Unidos da América, na década de 1970, com Matthew Lipman (2003) e Ann Margaret Sharp (SPLITTER; SHARP, 1995), e que se encontra hoje disseminada por muitos países, estando também certificada como área científica.

Em termos pedagógicos, a FpC refere-se a um programa curricular que se estende desde a educação pré-escolar até à educação de adultos. Começou por se desenvolver com o objetivo de preparar as pessoas para lidarem, desde cedo, com ambiguidades lógicas no discurso, como a publicidade e a propaganda (LIPMAN; GARCÍA MORIYÓN, 2011).

Mais tarde, afirmou-se como um programa que aliava a promoção do pensamento lógico (crítico) a diferentes dimensões do designado “pensamento multidimensional”, a saber, criativo e valorativo (*caring*) (LIPMAN, 2003).

De acordo com a estrutura desenvolvida por Lipman e Sharp (2003), a FpC afirma-se como um programa de cognição e de metacognição, que defende a promoção de diferentes competências de pensamento, de acordo com a metodologia colaborativa e autorregulada da “comunidade de investigação filosófica” (SHARP, 1987). Neste âmbito, o programa de FpC originalmente concebido por estes autores encontra-se organizado num conjunto de 11 histórias (*novels*) e respetivos manuais com exercícios para o professor. A divulgação destes materiais pedagógicos levou a que, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, inúmeras outras propostas similares tivessem surgido, em diferentes países e adaptados a realidades culturais específicas.

Mas a FpC é mais do que um programa pedagógico. Em termos científicos, afirma-se hoje como uma área filosófica assente em pressupostos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos. É vasta a bibliografia crítica publicada na área nas últimas décadas e, em termos académicos, algumas instituições de ensino superior viram já certificados ciclos de estudo de especialidade<sup>1</sup>.

Em termos epistemológicos, a FpC baseia-se numa posição construtivista do conhecimento: a comunidade de investigação filosófica é entendida como o sujeito coletivo da construção de respostas que, respeitando o modo próprio do pensar filosófico, confere sentido às questões levantadas seus próprios membros. Estas questões surgem a propósito das vivências dos elementos da comunidade de investigação, sendo por eles formuladas, e relacionam-se diretamente com grandes temáticas da história da Filosofia, uma vez que envolvem conceitos como o *bem*, o

---

<sup>1</sup> Em Portugal, a Universidade dos Açores foi a primeira instituição a oferecer um Mestrado na área, cuja primeira edição arrancou em 2016/2017.

*mal, o belo, o poder, a justiça, a verdade, a identidade ou a realidade*, entre inúmeros outros (DANIEL, 2007).

Em termos éticos, a comunidade de investigação filosófica privilegia a construção de consensos através de procedimentos argumentativos de validação conjunta de posições partilhadas pelos elementos do grupo. A proximidade a procedimentos deliberativos e à promoção do consenso, aliada ao entendimento do outro como um interlocutor (igualmente) válido, aproxima a FpC da intersubjetividade prática presente nas contemporâneas éticas do discurso (ALONSO, 1991).

Em termos estéticos, o exercício filosófico em comunidade de investigação promove a ligação entre afetividade e racionalidade através da valorização de dimensões como a criatividade e a imaginação, férteis em idades mais baixas, em articulação com o modelo de razão discursiva abstrata (SHARP, 1997).

Por último, em termos políticos, a FpC pretende-se um instrumento promotor de vivências democráticas através das exigências presentes na relação indivíduo-indivíduo e indivíduo-comunidade. Defende-se o igual direito de todos os participantes (crianças e adultos) à defesa e argumentação de determinados pontos de vista, considerados válidos através de mecanismos colaborativos de autorregulação, num exercício de cidadania deliberativa (LIPMAN, 1998).

## **2. Filosofia para crianças no jardim de infância**

No que respeita à prática da FpC com pessoas em idade pré-escolar, são inúmeros os estudos que demonstram a sua exequibilidade e comprovam os seus benefícios (MURRIS, 1999; DANIEL; DELSOL, 2005; DANIEL; PETTIER; AURIAC, 2011). Estão certificados alguns resultados positivos promovidos pela prática do diálogo filosófico com crianças, registados em diversas investigações envolvendo grupos de crianças a partir de 4 e de 5 anos de idade (MENDONÇA; LOURENÇO, 2011).

Marie-France Daniel, professora na Universidade de Montreal,



Canadá, é uma das especialistas que mais tem estudado o impacto da FpC em crianças em idade pré-escolar. Nos seus trabalhos, é perentória em afirmar que a prática regular (semanal) de sessões de filosofia, de acordo com o modelo da comunidade de investigação de Lipman e Sharp, permite observar uma evolução nas crianças ao nível discursivo. E vai mais longe: esta promoção do discurso está diretamente ligada com o desenvolvimento nas crianças de aprendizagens a um nível epistemológico ou cognitivo (DANIEL, 2012).

De conversas inicialmente centradas em si próprias e nas suas vivências particulares, a que a autora designa como “intercâmbio anedótico” (*anedoctal exchange*), os diálogos nas comunidades de investigação vão gradualmente abandonando um registo egocentrado e direcionam-se para a análise das ideias e problemas em discussão pelo grupo. Intervenções dialógicas tornam-se cada vez mais recorrentes com o evoluir das sessões ao longo do ano letivo. Se inicialmente as crianças manifestam posições acríticas, ancoradas em factos concretos e normativamente centradas na autoridade dos adultos, a prática filosófica em comunidade permite que o discurso da comunidade abandone o auto-descentramento e ganhe em abstração. As configurações do discurso filosófico da comunidade de investigação subsequentes à *anedótica* são classificadas pela autora como *monológica*, *dialógica*, *dialógica semicrítica* e, por último, *dialógica crítica* (DANIEL, 2008).

Para ser considerado como dialógico crítico, o discurso da comunidade de investigação tem de caracterizar-se por intervenções através das quais as crianças melhorem e modifiquem as perspetivas iniciais do grupo, tornando-se capazes de incluir ideias divergentes, enquanto enriquecedoras do pensamento, uma vez que mecanismos colaborativos de autocorreção são acarinhados. Trata-se de uma configuração intersubjetiva do pensamento.

De acordo com Daniel (2008), numa comunidade de investigação maioritariamente composta por pessoas de 4 e 5 anos não é ainda possível encontrar registos deste tipo de diálogo. No entanto, a sua análise

aos discursos dos grupos observados revelou uma sofisticação reflexiva crescente: no final do ano, e após sessões semanais de FpC, a autora observou o recurso a habilidades de pensamento mais complexas do que as utilizadas inicialmente, como sejam a capacidade de estabelecer compromissos entre posições em confronto ou de interpretar e resolver problemas comuns.

A autora não defende que ao nível do pré-escolar seja já possível fomentar nas crianças um pensamento estritamente crítico, mas que o processo de desenvolvimento do pensamento crítico terá início na educação pré-escolar se as crianças forem estimuladas neste sentido (DANIEL; GAGNON, 2011, p. 426).

Neste seguimento, há alguns aspetos a ter em atenção no processo de modelação de pensamento filosófico em pessoas desta idade. Em primeiro lugar, o pensamento crítico deve ser entendido como uma atividade criativa e não simplesmente reprodutiva, sobretudo em idade pré-escolar (BOE; HOGNESTAD, 2010, p. 159). Em segundo lugar, é necessário sublinhar que, aos 5 anos de idade, é natural ao ser humano um discurso mágico e de cariz anedótico, isto é, baseado mais em episódios fantásticos e em observações casuais do que em argumentações rigorosas e fundamentadas em termos lógicos (DANIEL; DENSOL, 2005, p. 45). Como salienta Karin Murrin (1999, p. 23), a infância não deve ser entendida como um estágio imaturo e inferior em termos cognitivos, por contraposição à idade adulta. A infância tem as suas idiossincrasias e deve, por isso, ser apreciada como um fim em si mesma.

Assim, e no que à FpC diz respeito, o facilitador de uma comunidade de investigação com pessoas em idade pré-escolar deve evitar uma postura que pretenda erradicar do discurso elementos mentais como a fantasia ou a analogia, sob pena de entender as intervenções das crianças como irracionais, insuficientes e incompletas (BOE; HOGNESTAD, 2010, p. 159). O modo de pensar estruturado na discursividade abstrata, característica de pessoas em idade adulta, não deve constituir o único referencial normativo do que se entende por um pensamento de qualidade.

Torna-se, então, necessário entender que os discursos das crianças são, também eles, portadores de abstração e, assim, assumir uma noção ampliada de racionalidade (MURRIS, 1999, p. 33). Não significa que o trabalho da FpC aos 4 ou 5 anos seja de uma natureza qualitativamente distinta daquele que se faz com idades mais avançadas. A diferença não é de natureza, mas de grau: o pensamento na infância tem os mesmos objetivos do pensamento na idade adulta – conferir sentidos à realidade circundante, sobretudo quando ela se mostra enigmática e confusa – mas a ênfase pode ser colocada tanto na imaginação, quanto no formalismo lógico do pensamento. Diferentes caminhos para chegar ao mesmo destino.

Aliás, esta atitude encontra-se em perfeita sintonia com o modo como Lipman entendia o “pensamento excelente” que a FpC deveria promover. Descrito como *multidimensional* (LIPMAN, 2003), este pensamento acolhe a dimensão crítica, entendida como abstração lógica, mas também as esferas criativa e valorativa da atividade mental, em harmonioso equilíbrio e fecunda interação.

### **3. Os Diagramas de Venn como recurso lógico**

Para a compreensão do alcance da presente investigação, será conveniente explicitar a natureza e o objetivo dos Diagramas de Venn (NOLT; ROHATYN, 1991, p. 206-238).

Em termos lógicos, as designadas proposições simples afirmam ou negam predicados de sujeitos. Temos como exemplo: *A água do Oceano Ártico é fria.*

No âmbito da Lógica Proposicional, é possível simbolizar proposições mais complexas, que estabelecem relações lógicas entre atributos através de quantificadores como *todo*, *algum* e *nenhum*. Temos como exemplo: *alguns oceanos estão poluídos.* Nesta proposição, encontramos dois atributos que denotam diferentes conjuntos ou classes de objetos: o conjunto que alberga as “partes do planeta Terra que são oceanos” e o conjunto que engloba as “coisas que estão poluídas”.

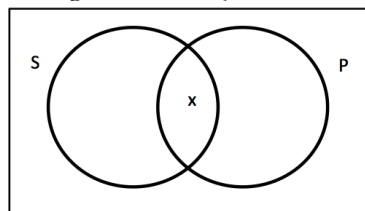
No caso em presença, estes são conjuntos que se intersectam, isto é, o que a proposição *Alguns oceanos estão poluídos* significa é que *Algumas das partes do Planeta Terra que são oceanos são também coisas poluídas*. Em termos lógicos, isto significa que na proposição *Alguns oceanos estão poluídos* verifica-se uma relação entre dois conjuntos de coisas ou dois atributos.

Em casos de proposições como a descrita, pode tornar-se útil visualizar graficamente as relações entre conjuntos por forma a torná-las mais intuitivas. Um dos mais eficazes recursos lógicos para este efeito são os *Diagramas de Venn*, representações visuais estruturadas que ganharam a sua designação graças ao seu criador, John Venn, lógico e matemático inglês nascido no século XIX.

Os Diagramas de Venn consistem em círculos que representam os conjuntos designados pelos dois termos da proposição. No caso de *Alguns oceanos estão poluídos*, temos, então, um conjunto que designa *as partes do Planeta Terra que são oceanos* (S) e um conjunto que designa *as partes do Planeta Terra que são coisas poluídas* (P).

O círculo que representa o conjunto S refere-se aos elementos desse conjunto, assim como o círculo que representa o conjunto P reporta-se aos elementos do mesmo. A relação entre ambos torna-se graficamente visível na intersecção dos círculos, já que há elementos comuns aos dois conjuntos (oceanos poluídos): uma vez que alguns elementos de S são também elementos de P, na representação gráfica da intersecção de S e P existirá, em termos de notação lógica, um x (FIGURA 1).

**Figura 1:** Intersecção de S e P



**Fonte:** Autoria própria, 2017

Para além dos círculos, os Diagramas de Venn preveem ainda a representação de uma moldura exterior que se torna útil quando seja necessário fazer intervir a complementação dos conjuntos, designada por “universo”. Isto é, no caso do conjunto S (*as partes do Planeta Terra que são oceanos*) a moldura permite representar todas as outras partes do planeta Terra que não sejam oceanos. Assim como no caso do conjunto P, a moldura permite representar o conjunto de todas as coisas que não estão poluídas.

Existem diferentes simbolizações dos Diagramas de Venn para proposições com diferentes quantificadores.

No que respeita à utilização destes diagramas em atividades de FpC, é fácil a tentação de apresentar atividades que, sendo pouco cuidadas em termos de suporte teórico, desvirtuam a utilidade do recurso lógico. É o que acontece com exercícios em que os Diagramas de Venn são utilizados para matizar o sentido de diferentes conceitos, numa utilização pouco sofisticada e nada rigorosa do treino do pensamento lógico.

Um exemplo será a introdução dos conjuntos para distinguir conceitos como *sonho e pesadelo* ou *luz e escuridão*. Nestes casos, pretende-se que a intersecção seja uma espécie de meio termo entre realidades opostas. Consideramos estar em presença de uma deturpação do recurso lógico que nos parece indesejável por dois motivos: 1) não ajuda à clarificação dos conceitos em causa, uma vez que a diferença entre luz e escuridão não é de ordem quantitativa e, por isso, dificilmente representável através de notação lógica; 2) promove uma leitura confusa da verdadeira natureza e objetivo dos Diagramas de Venn, que não visam representar um meio-termo entre entidades distintas, mas antes simbolizar graficamente propriedades e problemas referentes a conjuntos específicos de entidades.

#### **4. Enquadramento metodológico do estudo**

No presente estudo, pretendeu-se investigar o tipo de resposta de um grupo de crianças da idade pré-escolar a alguns problemas lógicos

colocados em sessões de comunidade de investigação filosófica, cuja resolução recorreria a Diagramas de Venn.

Assim, procurou-se observar: a) se as crianças são capazes de inferir, a partir de um problema dado em que se apresentam dois conjuntos distintos de coisas, a interseção dos mesmos a partir de propriedades comuns; b) se as crianças conseguem resolver o mesmo tipo de problema utilizando como ponto de partida recursos didáticos de diferentes complexidades (concreto, pictórico e abstrato<sup>2</sup>).

Em termos metodológicos, recorreu-se à lógica da investigação-ação que, tal como a definem Gómez, Flores e Jiménez (1999), se centra no papel ativo que os intervenientes assumem no processo de investigação, procurando um aprofundamento dos problemas que o campo de ação levanta.

Os dados foram recolhidos na investigação em formatos áudio e fotográfico e as respostas das crianças em registos descritivos que permitiram, posteriormente, efetuar uma análise de conteúdo dos seus discursos.

Participaram neste estudo 21 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (4 de 3 anos, 6 de 4 anos, 10 de 5 anos e 1 de 6 anos), que frequentavam uma escola básica em Portugal. Os dados recolhidos para esta investigação foram tratados de forma confidencial, sendo a identidade das crianças conhecida apenas por uma das autoras da investigação (facilitadora da sessão).

## 5. Apresentação dos resultados

As atividades que serviram de base à presente investigação consistiram em três exercícios lúdicos de estrutura lógica, cuja resolução envolveu

---

<sup>2</sup> A designada abordagem CPA, ou abordagem Concreto-Pictórico-Abstrato, inspira-se nos trabalhos do construtivista Jerome Bruner, mais concretamente nos conceitos de *enactive*, *ikonik* e *symbolic* enquanto três formas paralelas de processar informação (1963, p. 529 – 530). A abordagem CPA está presente no Método de Singapura, um caso de sucesso no ensino da Matemática, em especial na educação pré-escolar (SANTOS; TEIXEIRA, 2015).

o recurso a Diagramas de Venn. Os exercícios foram desenvolvidos em três sessões distintas de trabalho, como estímulos para a observação dos processos de resolução adotados pela comunidade de investigação. A natureza dos exercícios foi sendo gradualmente complexificada: na primeira sessão foram utilizados elementos concretos, na segunda recorreu-se a representações pictóricas e na terceira utilizaram-se elementos abstratos.

Assim, através destas três estratégias qualitativamente diferentes em termos de forma de pensar das crianças em idade pré-escolar, procurou-se introduzir os Diagramas de Venn como recurso lógico que a comunidade de investigação pudesse operacionalizar para resolver e clarificar situações problemáticas suscitadas pelos contextos circundantes.

Dada a idade dos membros da comunidade de investigação, optou-se por representar os Diagramas de Venn com o recurso a dois arcos *hula hoop*, colocados no chão e delimitados por um retângulo de fita adesiva colorida. Por este motivo, desde a primeira sessão a comunidade designou o exercício como “o jogo dos arcos”.

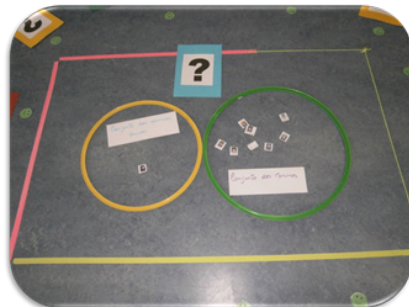
### **5.1 A primeira sessão: recurso ao concreto**

A primeira sessão teve por base a realidade concreta, utilizando imagens das crianças através das suas fotografias. O desafio consistiu em terem que colocar a sua foto no arco correto, sendo que um arco correspondia ao conjunto dos “meninos” e o outro ao das “crianças ruivas” (FIGURA 2).

A escolha dos conjuntos teve como intenção provocar uma situação problemática de classificação, dada a existência na turma de um casal de irmãos, ambos com o cabelo ruivo. Foi também relevante a ordem pela qual a facilitadora foi convidando cada criança a participar na atividade: começaram os meninos não ruivos, que foram colocando a sua foto no conjunto correspondente e sem que a comunidade denotasse qualquer problema; de seguida a menina ruiva também correspondeu ao desafio sem terem sido levantadas dúvidas, colocando a sua foto no arco cor-

respondente ao conjunto das crianças ruivas.

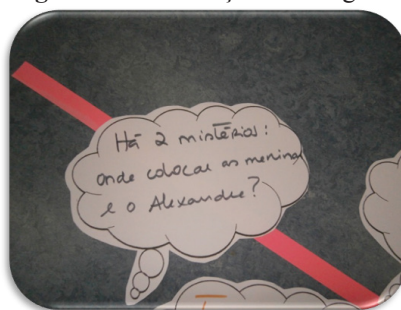
**Figura 2:** Conjunto dos “meninos” e o outro ao das “crianças ruivas”



**Fonte:** Autoria própria, 2017

A tensão na comunidade só começou a surgir quando o menino ruivo foi convidado a participar, altura em que exclamaram: “Há um mistério”. O conceito de “mistério” é usualmente utilizado por este grupo nas sessões de FpC, quando se encontram face a um enigma ou situação problemática. No caso do primeiro jogo dos arcos, o mistério por resolver prendia-se com o facto de existir um menino ruivo que, assim, poderia pertencer aos dois conjuntos: o dos meninos e o das crianças ruivas (FIGURAS 4 e 5). Logo de imediato surgiu o segundo mistério: “onde colocar as outras meninas?” (FIGURA 3)

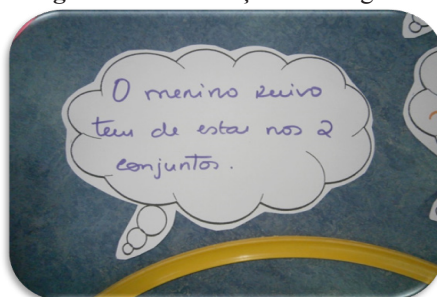
**Figura 3:** Verbalização dos enigmas



**Fonte:** Autoria própria, 2017

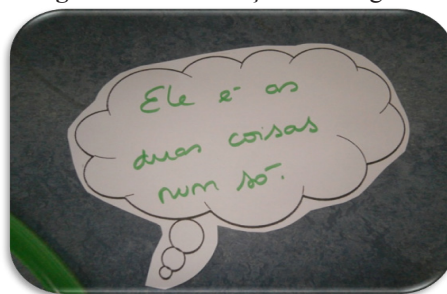


**Figura 4:** Verbalização dos enigmas



**Fonte:** Autoria própria, 2017

**Figura 5:** Verbalização dos enigmas



**Fonte:** Autoria própria, 2017

É significativo que a comunidade tenha verbalizado de forma espontânea os enigmas colocados por esta atividade, revelando sensibilidade ao contexto e cumprindo-se um modelo de educação que, tal como Lipman defendia, promove situações de exercício real do pensamento (2003, p. 21). Ao contrário de atividades mecânicas e rotineiras, o trabalho filosófico em comunidade deve fomentar uma autêntica investigação, isto é, captar o interesse das crianças através da apresentação de discrepâncias ou anomalias que exigem resolução e clarificação. A opção contrária paralisará o exercício do pensamento, à semelhança do que acontece quando um músculo atrofia por deixar de ser exercitado.

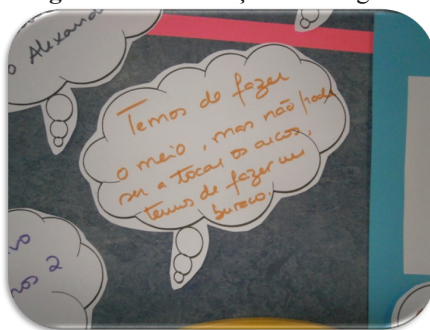
De sublinhar igualmente que o facto de o exercício envolver a

classificação de fotografias dos próprios foi determinante para o entusiasmo com que aderiram ao desafio, identificando-se com o problema e sentindo-o como seu. Todas as crianças da comunidade se questionavam sobre onde colocar o menino ruivo, assumindo-o como um problema da comunidade. Conforme referimos, a interpretação e resolução de problemas comuns constitui um dos resultados decorrentes da prática continuada do trabalho colaborativo do pensamento em FpC (DANIEL, 2008; 2012).

Ao concluírem que o Alexandre “era as duas coisas num só”, isto é, que a sua fotografia poderia ser colocada nos dois arcos, a comunidade de investigação começou por compreender a natureza dos Diagramas de Venn como representação de conjuntos que integram entidades com distintos atributos. Mas a comunidade foi mais longe, uma vez que a solução que propôs introduziu a intersecção dos conjuntos quando se trata de entidades que reúnem diferentes atributos: se o menino ruivo é as duas coisas num só, sendo uma entidade que reúne características presentes nos dois conjuntos, então, disseram à facilitadora, “tens de juntar os dois arcos”.

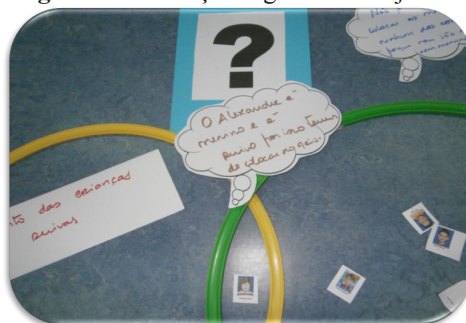
Perante a proposta, e para provocar no grupo uma clarificação sobre o que significa “juntar” os arcos, a facilitadora limitou-se a encosta-los, justapondo-os. Mas “não basta encostar”, respondeu uma das crianças ao compreender que essa representação não dava conta da reunião dos dois atributos no mesmo menino. Foi então que alguém afirmou: “Temos de fazer um buraco para o menino ficar no meio, ele é as duas coisas, por isso não pode ser a tocar os arcos. Temos de fazer um buraco!” Como? Cruzando os arcos, propuseram. E assim se construiu em grupo a representação da intersecção lógica dos conjuntos, o “meio” ou “buraco”. Tratou-se de uma resolução criativa do problema, proposta pelas crianças como resposta ao problema que surgira.

**Figura 6:** Verbalização dos enigmas



**Fonte:** Autoria própria, 2017

**Figura 7:** Interseção lógica dos conjuntos



**Fonte:** Autoria própria, 2017

O primeiro mistério estava deste modo resolvido: o “buraco” construído era o espaço onde estavam presentes elementos que reuniam os atributos determinantes dos dois conjuntos.

A comunidade dedicava-se agora a resolver o segundo “mistério”: onde colocar as meninas não ruivas? “Não pertencem a nenhum dos arcos”, estava claro. Mas, fazendo parte da turma, tinham de ser colocadas nalgum ponto do Diagrama. Também este mistério foi resolvido pelo grupo: as meninas que não são ruivas devem ficar “fora”, isto é, no espaço exterior aos arcos, mas dentro dos limites do retângulo que representa logicamente a complementação dos conjuntos. “As meninas ficam no fora.” (FIGURA 8).

**Figura 8:** “As meninas ficam no fora.”



**Fonte:** Autoria própria, 2017

Esta primeira atividade terminou num período de tempo inferior ao inicialmente previsto. As crianças sentiram-se afetadas de forma autónoma pelos problemas que se colocavam e construíram colaborativamente as suas resoluções. O entusiasmo e a adesão da comunidade à atividade foi reiterado no final da sessão, quando espontaneamente foram criados novos cenários passíveis de representação com o mesmo tipo de recurso lógico: meninos que gostam de sopa e meninos que gostam de fruta, estabelecendo relações de causalidade e consequência. Esta iniciativa espontânea permitiu verificar que a comunidade operacionalizou os Diagramas de Venn como um recurso de pensamento, sendo capaz de os aplicar, com rigor lógico, a contextos diferenciados. Consistiu também numa excelente transição para o cenário mais complexo proposto no exercício da segunda sessão.

## 5.2 A segunda sessão: recursos pictóricos

A segunda sessão incidiu sobre recursos pictóricos de natureza literária, tendo como ponto de partida a obra *Barafunda*, de Afonso Cruz e Marta Fernandes (2015). Neste exercício complexificou-se a estratégia: por um lado, porque se deixou o registo próprio das crianças, abandonando-se a utilização das suas fotografias; e, por outro lado, porque dada a natureza geométrica das entidades escolhidas para o segundo desafio de

classificação lógica, foram os seus atributos gráficos que serviram como ponto de partida para a atividade.

O livro *Barafunda* apresenta-se no subtítulo como *Um diálogo filosófico sobre as muitas maneiras de arrumar o mundo* e constitui um exemplo paradigmático da frutífera relação, e já bastante documentada, entre FpC e Literatura Infantil (COSTELLO, 2011). Para lançar o diálogo, escolheu-se a página 14, quando uma das personagens afirma, a propósito de juntar coisas, que “com uns círculos podemos fazer umas rodas de um carro. Com uns quadrados podemos fazer umas rodas de um carro que não ande.” Foi igualmente relevante para o estímulo o facto de o texto estar profusamente ilustrado com figuras geométricas: círculos e quadrados de diferentes cores e tamanhos, incluindo a composição da imagem de um automóvel, num registo pictórico.

O mote para o exercício foi, então, o estabelecimento de relações entre os atributos “rodas” e “círculos”, sendo esses os conjuntos escolhidos para que a comunidade iniciasse o segundo “jogo dos arcos”.

Após a apresentação da designação dos conjuntos, a comunidade foi confrontada com registos pictóricos de diferentes rodas triangulares, quadradas e dentadas, bem como com diferentes imagens de círculos. A classificação destas figuras foi conseguida sem qualquer problema, em cada um dos conjuntos respetivos (FIGURAS 9 e 10).

O enigma surgiu com o aparecimento de imagens de rodas circulares (pneus de automóveis). De imediato as expressões dos membros da comunidade denotaram a presença de um “mistério”: “Esta roda é um círculo!”, afirmou uma das meninas, seguida em coro pelos colegas. A comunidade concluiu que, tratando-se de imagens de rodas circulares, estavam perante um caso igual ao do exercício da primeira sessão. A estratégia adotada de construção do “buraco” foi idêntica, procedendo-se imediatamente à interseção dos arcos por forma a colocar no seu interior todas as rodas circulares (FIGURA 11).

**Figura 9:** Rodas triangulares, quadradas e dentadas



**Fonte:** Autoria própria, 2017

**Figura 10:** Rodas triangulares, quadradas e dentadas



**Fonte:** Autoria própria, 2017

**Figura 11:** Interseção dos arcos



**Fonte:** Autoria própria, 2017

Em termos de construção do raciocínio lógico, a segunda sessão decorreu sem qualquer dificuldade para comunidade de investigação, mesmo na transição do concreto das fotografias das crianças para as imagens de registo pictórico. A classificação lógica das entidades e a compreensão da interseção dos conjuntos no caso de entidades com dois atributos foi concretizada com facilidade.

### **5.3 A terceira sessão: recursos abstratos**

A terceira e última atividade proposta foi claramente mais exigente, substituindo-se no exercício todas as imagens por conceitos. Procurou-se concretizar um salto qualitativo para o recurso ao pensamento abstrato, testando a predisposição da comunidade para o mesmo tipo de classificação lógica. Apresentaram-se apenas as designações de cada um dos arcos, um correspondendo ao conjunto das “máquinas” e o outro ao conjunto dos “seres voadores”. Deixou-se à comunidade a sugestão de exemplos de coisas que pudessem pertencer a cada um.

Para o conjunto das máquinas, foram dados diversos exemplos: máquina de café, batedeira, frigorífico, máquina escavadora, automóvel, barco. À medida que a comunidade sugeria um exemplo, a facilitadora registava a palavra em diferentes pedaços de papel (FIGURA 12).

Quanto ao conjunto dos seres voadores, as respostas surgiram de forma imediata e os exemplos também foram dos mais variados e criativos: uma melga, as cegonhas, as fadas, o Super-Homem, o Batman, aviões, nave espacial e drones. O diálogo gerado em torno dos seres voadores propiciou um interessante momento argumentativo, já que a comunidade concluiu que o avião e o drone reuniam atributos presentes nos dois conjuntos, contrariamente às fadas e ao Super-Homem. Argumentaram que os poderes especiais destes últimos não equivalem ao estatuto de máquina, continuando a serem humanos. São corajosos, afirmou um menino, tal como um bombeiro ou qualquer outra pessoa que salve vidas é corajoso. A coragem é um poder especial, mas não é







## 6. Discussão dos resultados e conclusão

Em termos de resultados, concluiu-se que as crianças sentiram de forma autónoma os problemas que se colocavam (a que designaram como “mistérios”) e construíram em comunidade a sua resolução. Foram capazes de expressar os seus argumentos e de estabelecer relações entre as entidades e os atributos.

Considera-se que esta investigação permitiu demonstrar a qualidade dos Diagramas de Venn como recurso lógico a utilizar em sessões de FpC, mesmo com crianças em idade pré-escolar. A Lógica (disciplina filosófica e matemática) apresenta-se, então, como uma disciplina filosófica viável na educação pré-escolar, desde que adotada uma abordagem pedagogicamente adequada.

O documento do Ministério da Educação, *Orientações de gestão curricular para o Programa e Metas Curriculares de Matemática Ensino Básico*, publicado em 2016, retoma a introdução dos Diagramas de Venn com conjuntos disjuntos como conteúdo matemático no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, mas acrescenta que podem ser já abordadas situações de interseção (anteriormente reservadas apenas para o segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico).

A nossa investigação vai além, demonstrando que é possível optar por introduzir atividades em que se utilizam interseções desde a educação pré-escolar, com resultados observáveis e evidentes na forma como as crianças organizam o seu pensamento lógico e como o transpõem para situações concretas do seu quotidiano. Para além disso, foi-nos possível comprovar que a interseção dos conjuntos, apesar de constituir um exercício complexo, pode ser uma operação introduzida intuitivamente pelas próprias crianças perante o desafio de classificação lógica de uma entidade com diferentes atributos. Mais, a utilização de estratégias de abordagem com graus de complexidade sucessivamente maiores não parece ser um obstáculo à concretização da tarefa de classificação, mesmo quando o recurso se distancia do nível mais concreto de ação da criança.

A FpC surge, então, como uma poderosa aliada no percurso de formação do pensamento lógico, articulando a promoção do pensamento

abstrato e do raciocínio dedutivo ao desenvolvimento progressivo de competências linguísticas e discursivas, como sejam a capacidade de compreensão e de expressão oral. Para tal, deve o trabalho em comunidade de investigação filosófica ser entendido como um ato filosófico do pensamento que exige um profundo respeito pelo rigor cognitivo dos seus conteúdos. Por esta razão, a transferência dos Diagramas de Venn para os mais variados contextos deve preservar a exatidão lógica da sua utilização.

A comunidade de investigação observada mostrou-se capaz de construir resoluções críticas, criativas e colaborativas dos problemas propostos, expressando os seus argumentos, evocando cenários alternativos, revelando a sua capacidade de imaginação e de abstração e uma clara interiorização dos conteúdos lógicos propostos.

Quer na idade adulta, quer na infância, o exercício do pensamento procura conferir um sentido compreensivo à realidade circundante. Neste contexto, ainda que de natureza abstrata e dotada de alguma complexidade, a Lógica revela-se um instrumento de extrema utilidade, desde que abordada nos contextos adequados. Como afirma Bruner, “qualquer tópico pode ser ensinado a qualquer pessoa, de qualquer idade, de uma forma genuína” (1963, p. 529). A nossa investigação demonstrou que a FpC se assume como solo fértil para a concretização deste objetivo.

## Referências

- BOE, M.; HOGNESTAD, K. Critical thinking in kindergarten, *Childhood & Philosophy*, v. 6, n. 11, p. 151-165, 2010.
- BRUNER, J. Needed: a theory of instruction. *Educational Leadership*, v. 20, n. 8, p. 523-532, 1963.
- COSTELLO, P. *Philosophy in children's literature*. Lanham: Lexington Books, 2011.
- CRUZ, A.; FERNANDES, M. *Barafunda*. Um diálogo filosófico sobre as muitas maneiras de arrumar o mundo. Lisboa: Caminho, 2015.
- DANIEL, M. F. Epistemological and educational presuppositions of P4C: from critical dialogue to dialogical critical thinking, *Gifted Education International*, v. 22, n. 2; 3, p. 135-147, 2007.

\_\_\_\_\_. Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações. In: LELEUX, C. *et al. Filosofia para crianças. O modelo e Matthew Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 31-52,

\_\_\_\_\_. To introduce critical thinking and dialogue in preschool. In: BUTLER, C. (Dir.). *Child rights. The movement, international law and opposition*, West Lafayette: Purdue University Press, 2012. p. 73-95.

\_\_\_\_\_.; DELSOL, A. Learning to dialogue in kindergarten: a case study, *Analytic Teaching*, v. 25, n. 3, p. 23-52, 2005.

\_\_\_\_\_.; GAGNON, M. A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years, *Creative Education*, v. 2, n. 5, p. 418-428, 2011. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.25061>

\_\_\_\_\_.; PETTIER, J. C.; AURIAC, E. The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years, *Creative Education*, v. 2, n. 3, p. 296-304, 2011. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23041>

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

LIPMAN, M. The contributions of philosophy to deliberative democracy. *Teaching philosophy on the eve of the twenty-first century*. Ankara: International Federation of Philosophical Societies, 1998. p. 6-29.

\_\_\_\_\_. *Thinking in education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

\_\_\_\_\_.; GARCÍA MORIYÓN, F. Mathew Lipman: una biografía intelectual, *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, v. 2, p. 177-200. 2011.

MENDONÇA, D.; LOURENÇO, M. J. “Brincar a pensar – filosofia para crianças no pré-escolar”, *Cadernos de educação de infância*, v. 93, maio/ago. p. 48-49. 2011.

MIRANDA ALONSO, T. Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 5, p. 33-46. 1991.

MURRIS, K. Philosophy with preliterate children, *Thinking*, v. 14, n. 4, p. 23-33. 1999. <https://doi.org/10.5840/thinking19991445>

NOLT, JOHN; ROHATYN, D. *Lógica*, Rio de Janeiro: Editora McGraw-Hill, p. 206-236, 1991.

SANTOS, C. P.; TEIXEIRA, R. C. (2015). Matemática na educação pré-escolar: esquema todo-partes, *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 4: 54-70.

SHARP, A. M. The aesthetic dimension of the community of inquiry. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, v. 17, n. 1, p. 67-77, 1997. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199717122>

\_\_\_\_\_. What is a 'community of inquiry'? *Journal of Moral Education*, v. 16 n. 1, p. 37-44. 1987. <https://doi.org/10.1080/0305724870160104>

SPLITTER, L.; SHARP, A. M. *Teaching for better thinking*. The classroom community of inquiry, Melbourne: Acer. 1995.

Data de registro: 08/02/2017

Data de aceite: 20/09/2017



## **Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**

*Alexandra Coelho Pena\**

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de abordar os conceitos de diálogo, alteridade e agir ético nas obras de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire e discutir suas importantes contribuições para o campo da educação. Correndo o risco de fazer conversar pensadores de lugares e épocas diferentes, o texto aposta nas aproximações entre esses autores da filosofia do diálogo, que viveram a experiência do exílio e da perseguição política e religiosa e atribuíram, assim, novos significados aos temas do encontro, da escuta e da responsabilidade.

**Palavras-chave:** Diálogo. Alteridade. Agir ético. Filosofia do diálogo.

### **Dialogue, altérité et de l'agir éthique: une rencontre entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin et Paulo Freire**

**Résumé:** Le présente article vise à aborder les concepts de dialogue, altérité et de l'agir éthique dans les oeuvres de Martin Buber, Mikhail Bakhtin et Paulo Freire et discuter leurs contributions au domaine de l'éducation. Au risque de mettre en conversation des penseurs venus de lieux et d'époque différents, le texte parie sur l'approximation parmes auteurs de la philosophie de dialogue quiont vécu l'expérience d'exil et de la persecution politique et religieuse et ont attribué donc une nouvelle signification aux themes de la rencontre, d'écoute et de la responsabilité.

**Mots-clés:** Dialogue. Altérité. Agir éthique. Philosophie de dialogue.

---

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC-Rio). Professora da disciplina de Alternativas Pedagógicas do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC-Rio). *E-mail:* alexandracpena@yahoo.com.br

## **Dialogue, alterity and ethical action in education: a meeting between Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire**

**Abstract:** This article aims to address the concepts of dialogue, alterity and ethical action in the works of Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire and discuss their important contributions to the Education. At the risk of making thinkers from different places and times converse, the text bets on the similarities between these authors of the philosophy of dialogue, who have lived the experience of exile and political and religious persecution and thus gave new meanings to the topics of meeting, listening and responsibility.

**Keywords:** Dialogue. Alterity. Ethical action. Philosophy of dialogue.

### **Introdução**

Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire produziram obras que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal, caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo como centro e apostaram no encontro, no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade e da história.

Martin Buber nasceu em Viena em 1878 e morreu em 1965. Foi na convivência com o avô que Buber conheceu a mística hassídica<sup>1</sup>, influenciando sua obra, em especial o conceito de diálogo. Em 1900, após terminar seus estudos, mudou-se para Berlim, onde conheceu seu amigo Gustav Landauer e começou a desenvolver sua filosofia do diálogo. Buber foi um dos mais importantes filósofos judeus do século XX. Pacifista, acreditava que deveria ser criado um estado bi-nacional na Palestina na década de 1920. Em 1937, lecionou filosofia na Universidade Hebraica

---

<sup>1</sup> A mística hassídica se originou em torno do lendário rabi Israel bem Eliezer (1700-1760) – o Baal ShemTov – e foi difundida por seu discípulo, o rabi DovBaer, que fez do hassidismo um movimento popular, não apenas circunscrito a pequenos círculos de iniciados (BARTHOLO JR., 2001).

de Jerusalém, na Palestina. Em sua mais conhecida obra “Eu e Tu” de 1923, Buber insistia que o princípio dialógico não era uma concepção filosófica, mas uma realidade além do alcance da linguagem discursiva. Para ele, o que distingue o ser humano não é a razão, mas a capacidade de relação.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasce em 1895, numa cidade ao sul de Moscou, filho de uma influente família local. Ainda criança, muda-se com a família para a capital da Lituânia, Vilna, cidade caracterizada pela diversidade étnica e pela heterogeneidade de línguas e de classes. Na Universidade de São Petersburgo, se dedica aos estudos de História e de Filosofia. Bakhtin tem participação ativa em grupos intelectuais e apoia a revolução de 1917. Depois da revolução, trabalha como professor de literatura e estética, além de ingressar no círculo filosófico, da qual também fariam parte o crítico Medvedev e o poeta e músico Voloshinov, ambos seus interlocutores e colaboradores. O centro de seu pensamento está na literatura e o ponto de partida de seus estudos é a linguagem. Uma das suas maiores contribuições está em como entende o papel da cultura na constituição do sujeito. Bakhtin faleceu em 1975 e é considerado um dos maiores pensadores do século XX.

Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, nasceu em 1921 na cidade do Recife. Foi alfabetizado pela mãe, que o ensinou a escrever com pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família. Na adolescência, começou a desenvolver um grande interesse pela língua portuguesa. Com 22 anos de idade, Paulo Freire começa a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife. No ano de 1947 foi contratado para dirigir o departamento de educação e cultura do SESI, onde entra em contato com a alfabetização de adultos. De acordo com suas ideias, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador. Desta forma, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política. Devido à bem sucedida experiência de alfabetização de adultos em Angicos (Rio Grande do Norte), Paulo Freire se torna mundialmente conhecido e

é convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC em 1964, realizando esta experiência em Brasília. Durante a prefeitura de Luiza Erundina, em São Paulo, exerceu o cargo de secretário municipal da Educação. Depois deste importante cargo, começou a assessorar projetos culturais na América Latina e África. Morreu na cidade de São Paulo em 1997.

Os três autores construíram suas produções apoiadas numa perspectiva dialética e dialógica da vida. Dialética na medida em que apostavam em um mundo marcado por constante mudança, que não comportava mais contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo ou finito/infinito. Se na Grécia antiga a dialética era a arte do diálogo, na acepção moderna ela é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição (KONDER, 2008). A dialética não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo; ela pensa tanto a contradição das partes como a união entre elas. Num sentido amplo, filosófico, (...) a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres humanos existem (KONDER, 2008, p. 47). É a aceitação do paradoxo a que Buber (2003a) chamou de estreita aresta, expressão de sua rejeição aos sistemas acabados e de sua opção pela insegurança, pelo risco de caminhar por uma via estreita, sem a amplitude e/ou segurança dos sistemas acabados, das doutrinas de cunho universais (SANTIAGO, 2008, p. 20). E dialógico porque acreditavam no diálogo e na capacidade de relação inerente do ser humano como aquilo que os distingue e como a oportunidade do homem ser em toda a sua plenitude.

Nuto (2007), em seu artigo “A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo”, aponta a influência da obra de Buber no cabedal filosófico de Bakhtin. No artigo “Martin Buber and Mikhail Bakhtin: *the dialogue of voices and the word that is spoken*”, Maurice Friedman (2005, p. 30) enuncia que Bakhtin revelou, certa vez, em uma entrevista que considerava Martin Buber o melhor filósofo do século XX



e, talvez, um filósofo único nesse século filosoficamente insignificante. Segundo Friedman, Bakhtin foi profundamente influenciado por Buber, cujos textos havia lido no ginásio de Vilna e Odessa<sup>2</sup>.

Em seu livro “Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin”, Faraco (2009, p. 152) afirma que Bakhtin foi leitor e admirador de Buber e que ambos pertenciam a uma abordagem filosófica que tinha a interação como saída para os percalços e embaraços trazidos por concepções solipsistas do sujeito – do sujeito que se auto define, que reconhece sua existência por si e a partir de si, que é senhor do próprio conhecimento. Segundo Faraco, os dois autores compartilhavam de elaborações intelectuais que compreendiam o primado constitutivo das relações e da alteridade e que colocaram a linguagem como constitutiva dessas relações.

Buber e Bakhtin constroem uma ética do inter-humano: Buber ao defender uma ontologia da relação e Bakhtin ao dizer que ser significa ser para um outro e, por meio do outro, ser para si mesmo (FARACO, 2009). Para Faraco (2009, p. 157), Bakhtin foi o filósofo que mais avançou em termos de uma análise da linguagem e sua filosofia pode ser vista como parte de uma linhagem intelectual que tomou forma a partir da percepção básica de que o si não é sem o outro – da qual Buber também fazia parte.

Paulo Freire em “Pedagogia do oprimido” faz referência a Buber: o eu antidialógico, dominador, transforma o Tu dominado, conquistado, num mero “isto” (FREIRE, 1987, p. 165). Leitor de Buber, Freire se inspira nas atitudes princípio Eu-Tu e Eu-Isso de Buber para pensar as ações dialógicas – marcadas pela colaboração – e as ações antidialógicas, em que o homem é transformado em coisa, em objeto dominado.

De acordo com Fernandes (1981), a concepção de diálogo em Buber e em Freire está atravessada por valores religiosos e consiste no único meio para realizar o encontro com o mundo e com os outros homens.

---

<sup>2</sup> Assim como Friedman, outros autores internacionais contribuem para o conhecimento e compreensão da obra de Martin Buber (MENDES FLOHR, 2002; GUILHERME & MORGAN, 2010).

Freire estava preocupado com a mudança social e Buber com a formação humana e a vida em comunidade e, por conta disso, os dois autores encontraram no diálogo e na educação o caminho para a realização do homem.

### **O *entre*: do diálogo e do dialógico**

Para Faraco (2009), Bakhtin não é apenas o filósofo das relações dialógicas; o diálogo pode ser considerado também sua grande utopia, levando-se em consideração que ele viveu a maior parte de sua vida sob um regime totalitário, tendo sido, inclusive, vítima de perseguição política e religiosa, prisão e exílio.

Talvez marcado por essas experiências, Bakhtin se posicionava contra qualquer tendência de monologização da vida humana, que, segundo ele, é a negação da existência do outro, com iguais direitos e responsabilidades. Para o autor, a forma de escapar do monologismo é pela via do diálogo, única maneira de preservar a liberdade e o inacabamento do ser humano.

Assim como Buber e Bakhtin, Paulo Freire compreende o homem como um ser de relações que, não apenas está no mundo, mas está *com* o mundo. Como diz Fiori no prefácio da 17ª edição de *A pedagogia do oprimido*, Freire é um pensador comprometido com a vida; não pensa ideias, pensa a existência (FREIRE, 1987, p. 9). E existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é transcender, discernir, dialogar. É na possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo que a criticidade se incorpora ao viver. Portanto, se o existir é individual, ele só se realiza na relação com os outros.

Para Freire (2002), existir é um conceito dinâmico, que implica um diálogo constante do homem com o homem e do homem com o mundo. O compromisso do homem com a sua existência o faz um ser histórico, retirando-o do limite de suas funções vegetativas biológicas, levando-o a humanizar-se.

Buber, Bakhtin e Freire são pensadores representantes do primado do princípio dialógico, rejeitando a subjetividade solipsista e a filosofia da consciência instaurada a partir de Descartes. A subjetividade, elevada à categoria máxima a partir de Descartes, coloca o homem e sua racionalidade no centro da história, entendendo que esse mesmo homem estabelece um relacionamento com coisas, que podem ser conhecidas, mas onde não há encontro. Esses três autores caminham na contramão do isolamento do homem e deslocam da racionalidade para a capacidade de relação, a característica fundamental do ser humano.

O diálogo é o princípio que permite aproximar os três autores, na medida em que construíram suas teorias a partir do pressuposto de que o homem se constitui como tal na relação com os outros, mas é possível identificar os caminhos que Buber, Bakhtin e Freire percorreram para chegar a essa conclusão.

Buber não emprega o termo *sujeito* em seus escritos, optando por *indivíduo*, *pessoa*, *homem* e *ser humano*. O indivíduo físico se desliga do mundo primordial indiviso pelo nascimento, mas o indivíduo corporal, integral, atualizado só realiza essa passagem gradualmente à medida que entra nas relações. O homem se torna EU na relação com o TU. O indivíduo se transforma em pessoa através das experiências austeras e ternas do diálogo. É somente no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem, que não é a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas sim uma concentração em todo o seu ser. A ênfase sobre a totalidade acarreta a rejeição da afirmação da racionalidade como característica distintiva do homem (BUBER, 2003a).

Bakhtin (2011; 2012) diz que o homem é histórico social e que ele se constitui na e pela linguagem, rejeitando uma visão de sujeito apenas biológico e empírico, tendo sempre em vista a situação social e histórica concreta dos sujeitos. O Eu para Bakhtin não é autônomo, ele existe em diálogo com os outros. O homem é compreendido por Bakhtin como um sujeito que fala e, por isso, só pode ser conhecido através de seus textos. Bakhtin enfatiza que a experiência individual do homem se desenvolve

em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros, levando à concepção de sujeito como um ser de resposta.

Defendendo uma concepção de educação problematizadora, que parte do caráter histórico dos homens – inseridos em um movimento de busca –, Freire (1987) os reconhece como seres inacabados, inconclusos, que estão sendo e com uma realidade, que sendo igualmente histórica, é inacabada também. Diferente de outros animais, os homens se sabem inacabados, têm consciência de sua inconclusão. Sujeito é o termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente, criticamente. O termo *sujeito* em Freire se opõe à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência e é manipulável. Os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Para Freire, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação como homens.

Para a filosofia do diálogo concebida por Buber (2003a), a palavra fundamenta a existência humana e a linguagem se manifesta diante de uma dupla atitude do homem frente ao mundo, por meio das palavras-princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. A palavra princípio Eu-Tu fundamenta a existência em sua total atualidade, no evento da relação, da reciprocidade, da totalidade do ser, da presença; a palavra princípio Eu-Isso fundamenta a existência em sua parcialidade ou limitação, no fato da experiência, do eu egocêntrico, do objeto.

Na *relação* Eu-Tu existe a totalidade do ser, na *experiência* do Eu-Isso o ser não pode ser total, ele é fragmentado. O conceito de *relação* é total, é o entre, a presença, a existência, a essência, o inteiro, o concreto, é sinônimo de reciprocidade. Já o conceito de *experiência* é fragmentado, parcial, objeto, não permite a relação, apenas o relacionamento. Buber (2003a) entende por totalidade a inteireza do ser humano; sua presença em corpo, mente e espírito; com responsabilidade para com o outro.

A atitude Eu-Isso permite conceber o mundo a partir da sensibilidade, sendo a experiência o modo como eu entro em contato com o mundo e me utilizo dele. Já a relação Eu-Tu manifesta-se na imediaticidade, na singularidade, na intensidade, na exclusividade, na reciprocidade, na

fugacidade e na presença. Buber (2003a) adverte que as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) não podem ser confundidas nem tomadas de forma maniqueísta, cada uma tem a sua função; o problema é o predomínio crescente do relacionamento Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, que se reflete, por exemplo, na modernidade, com o crescimento descontrolado da racionalidade tecno-científica.

O mundo da experiência envolve os movimentos de contemplação e observação; o mundo da relação não renuncia aos movimentos anteriores, mas, simultaneamente, nele ocorre a tomada de conhecimento íntimo, a relação, o face a face. Segundo Buber (2009), há três maneiras de perceber o outro: através da observação, da contemplação ou da tomada de conhecimento íntimo. O observador quer gravar o homem em sua mente, sendo necessária uma atenção excessiva e ater-se a tantos detalhes quanto possível. O contemplador é livre destas “amarras” e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. O observador e o contemplador têm em comum o desejo de perceber o homem que vive diante de nossos olhos; este homem é para eles um objeto separado deles próprios e das suas vidas pessoais.

A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, uma disponibilidade, um aceitar, um ver o outro não como um objeto, é uma tomada de conhecimento profundo, que pode ser algo sobre mim ou pode ser algo sobre o outro:

As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva de minha vida pessoal, encontra-me um homem em quem há alguma coisa, que eu nem consigo captar de uma forma objetiva, que “diz algo” a mim. (...) fala algo que se introduz dentro da minha própria vida. (...) é aquela *alguma coisa* que o diz. (...) Este homem não é meu objeto. (...) Talvez apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu “aceitar”. (...) O que importa é que eu me encarregue desse responder (BUBER, 2009, p. 42).

Em 1953, Buber escreve “O social e o inter-humano” (BUBER, 2009), fazendo uma revisão do prefácio escrito em 1905 para a coleção *Die Gesellschaft* (“A sociedade”), onde havia escrito que “a função da

sociedade é o social ou, mais concretamente o inter-humano” (BUBER, 2008, p. 41), tomando os dois conceitos – social e inter-humano – como sinônimos. Em 1953, o autor percebe que, normalmente, se situa o que acontece entre os homens no terreno do social, atenuando-se uma linha de separação de importância fundamental entre dois domínios essencialmente diferentes do universo humano e que vão interferir diretamente em sua concepção de diálogo.

Eu próprio cometi o mesmo erro quando, há cerca de cinquenta anos, comecei a me familiarizar, de uma forma independente, com a ciência da sociedade, utilizando-me do então ainda desconhecido conceito de inter-humano (BUBER, 2009, p. 135).

Os fenômenos sociais são marcados pelas experiências em comum vividas por homens vinculados entre si, onde esse vínculo delimita a existência do grupo, não havendo entre os seus membros qualquer espécie de relação pessoal. Para Buber (2009), o elemento das relações pessoais tem sido afastado em proveito do elemento coletivo, sobretudo em épocas mais tardias da história humana. A coletividade liberta o homem da solidão, do medo diante do mundo e, sendo assim, o inter-humano, a vida entre pessoa e pessoa, retrai-se cada vez mais. “A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (BUBER, 2009, p. 138).<sup>3</sup>

Os fenômenos inter-humanos não são fenômenos psíquicos; o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, nem nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre os dois – no *Entre*. Para Von Zuben (BUBER, 2003a), a essência do pensamento buberiano revela-se estruturada em círculos e se caracteriza por uma ontologia da relação, na qual o ‘entre’ é categoria epistemológica básica. O “entre” é o que permite abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem (BUBER, 2003a). Se, na modernidade, há uma

---

<sup>3</sup> GUILHERME; MORGAN, 2010.

fértil discussão sobre o indivíduo, para Buber a crise do homem é a crise do *Entre*, onde a predominância do parecer sobre o ser, a insuficiência da percepção do Outro e a imposição do modo de viver e de pensar de um homem sobre outro são fatores que, segundo o filósofo, impedem o crescimento do inter-humano:

Para isto, para a existência do inter-humano, é necessário, (...), que a aparência não intervenha perniciosamente na relação entre um ser pessoal e um outro ser pessoal; é outrossim necessário, (...), que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal. Que nenhum dos parceiros queira impor-se ao outro é o terceiro pressuposto básico do inter-humano (BUBER, 2009, p. 152).

De acordo com Buber (2009), os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo. Para ele, existem três espécies de diálogo: o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso, considerado raro pelo autor; o diálogo técnico, fruto da necessidade de um entendimento objetivo, de informação; e o monólogo disfarçado de diálogo, sobre o qual Buber (2009, p. 53) pondera que não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência.

Assim como para Buber, o conceito de diálogo também é central na obra de Bakhtin. O tema do diálogo é adotado por volta de 1928/1929 pelo Círculo de Bakhtin como a grande metáfora que dará um arremate às reflexões sobre a linguagem e sobre a criação ideológica (FARACO, 2009). O Círculo era formado por um grupo de intelectuais de diversas formações que se reuniu regularmente de 1919 a 1929 e que tinham em comum a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. Voloshinov e Medvedev eram membros do Círculo e dividiram com Bakhtin as autorias de muitos textos, levantando, até hoje, indagações sobre a autoria dos escritos desse grupo (FARACO, 2009).

Em Bakhtin, temos uma concepção de linguagem que pressupõe também uma concepção de homem e de mundo. O pressuposto temático de sua obra encontra-se em sua teoria da linguagem, sua linguística e seu dialogismo e é ele que faz de sua obra um todo teoricamente coeso (TEZZA, 2007).

Bakhtin constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica dirigida às principais correntes teóricas da linguística contemporânea: o objetivismo abstrato – que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas – e o subjetivismo idealista – em que o fenômeno linguístico é reduzido a um ato de criação individual. Para o autor, tais pressupostos são obstáculos à apreensão da linguagem como código ideológico.

Questionando-se sobre a verdadeira função da linguagem, Bakhtin (2012, p. 128) conclui que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, sugerindo uma ordem metodológica para o estudo da língua que deve partir da compreensão de que a palavra é pronunciada em condições materiais e concretas. Para o autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, onde toda enunciação é um diálogo.

Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por diversos autores ao longo do tempo e em espaços distintos (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 100).

Toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém; a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 2012, p. 117). Sendo assim, não existe linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro e este dialogismo é o conceito central da teoria bakhtiniana.

A linguagem tem uma dimensão dialógica e ideológica, construída historicamente. Toda palavra pronunciada tem um significado e para com-



preendê-lo é preciso entender o contexto em que o discurso foi produzido. E, para que essa compreensão aconteça, é necessário, além de identificar os sinais formais da língua, identificar também as intenções implícitas contidas no enunciado. A linguagem é constituída entre sujeitos, uma vez que um falante sempre se dirige a um outro que, como interlocutor, participa da construção do significado do diálogo.

O discurso verbal está relacionado à vida e não pode ser separado dela com o risco de perder sua significação. Cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 105). Para Bakhtin (1976), a entoação está sempre na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito e é nela que o falante entra em contato com o interlocutor.

A entoação e o contexto extraverbal relacionam-se dialeticamente na medida em que o primeiro precisa do segundo para a compreensão do todo do enunciado. O contexto extraverbal do enunciado compreende o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dessa situação. Cada ato de fala conta com algo que se refere ao horizonte espacial e ideacional dos falantes e que, portanto, é presumido por eles (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 106).

O conceito de ambivalência dialética (BAKHTIN, 1993), introduzida pelo autor no estudo sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, traz simultaneamente a afirmação e a negação, característico do diálogo composto por muitas vozes. Caminhando na contramão da cultura oficial, Bakhtin se apropria da imagem da festa carnavalesca – ambivalente por natureza – para tratar da reunião daquilo que é aparentemente incompatível.

Em oposição à unidade dos contrários, a ambivalência carnavalesca reúne o que é aparentemente incompatível: o riso e o choro, o sério e o grotesco, o profano e o sagrado, a vida e a morte, o homem e a besta (KRAMER, 2004, p. 507).

A ambivalência carnavalesca é polifônica, comporta muitas vozes, e, por isso, é adversária da cultura oficial, para quem só existe o monólogo. Diferentemente da supressão das diferenças e do monologismo, a dialética bakhtiniana propõe a convivência dos opostos, da tensão e do conflito. Não se trata do isto ou aquilo, mas sim do isto e do aquilo, de uma atitude com o outro de aceitação e tolerância.

A ambivalência toma, nos escritos de Bakhtin, um sentido crítico; que se opõe ao monólogo, ao discurso autoritário. (...) o discurso crítico é ambivalente, comportando simultaneamente isto e aquilo, e aqui reside seu elemento libertador e positivo (KRAMER, 2004, p. 508).

Bakhtin ajuda na compreensão de que não existe linguagem fora do diálogo e que o diálogo pressupõe uma interação ativa entre os interlocutores, onde cada um desses atores, em um movimento de empatia, completa o horizonte do outro com seu excedente de visão, dentro de um determinado contexto, que comporta conflitos e tensões. Movimento esse ancorado na alteridade, em que o eu reconhece o outro como outro – um outro vivo e falante. Tal concepção remete ao conceito de *entre* de Buber, que é a chave epistemológica que permite abordar o homem na sua dialogicidade, revelando a sua totalidade (ZUBEN, 2003).

Para Paulo Freire (1987, p. 79), o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens e, por isto, ele é uma exigência existencial. Freire, dizendo o que não é o diálogo – não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem a troca de ideias a serem consumidas e também não é discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que não se comprometem com a pronúncia do mundo, mas a impor a sua verdade –, o define como um ato de criação porque se dá no encontro dos homens para pronúncia do mundo, para a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, para ser mais.

O verdadeiro diálogo para Freire é caracterizado por uma relação horizontal, diferente do diálogo vertical proposto pelas elites, que forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Os fundamentos

do diálogo, segundo Freire (1987), são o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico.

Não há diálogo se não há um profundo amor aos homens e ao mundo e, sendo um fundamento do diálogo, o amor é, ele próprio, diálogo. Diferente do que ocorre em relações de dominação, onde prevalece a patologia – sadismo em quem domina e masoquismo nos dominados –, no amor, porque é um ato de coragem e nunca de medo, persiste o compromisso com os homens. O ato de amor se caracteriza por um comprometer-se com a libertação dos oprimidos. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 80). E, somente com a supressão da situação de opressão, é possível restaurar o amor. Freire usa o adjetivo *amoroso* com uma nova acepção onde mais do que afeto é o amor que se constitui no princípio da revolução. E, nesse sentido, permite uma aproximação com a concepção de Buber (2003a), para quem, enquanto os homens possuem os sentimentos, o amor acontece. “Os sentimentos residem no homem, mas o homem habita em seu amor. (...) Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (BUBER, 20003a, p. 17).

No diálogo tem que haver a comunhão dos interesses, que só se torna possível porque o homem tem um anseio vital para a união que é o anseio amoroso (FERNANDES, 1981). E para falar de amor, é preciso ter ousadia:

É preciso ousar no sentido pleno dessa palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro (FREIRE, 2013, p. 28).

Além do amor, para que haja diálogo entre os homens, é preciso humildade. Se o diálogo é encontro dos homens para a pronúncia do mundo, para a tarefa comum de saber agir, no instante em que os polos dessa comunicação perdem a humildade, o diálogo se rompe.

Se a ignorância está sempre no outro, se os outros são meros *isto*, se todos os outros são considerados inferiores, se a pronúncia do mundo

se torna tarefa de alguns homens seletos, se o homem se fecha à contribuição dos outros, o diálogo se torna impossível. A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo (FREIRE, 1987, p. 81).

A fé nos homens, em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, como em Buber, é um dado *a priori* do diálogo e, por isso, ela existe antes que o diálogo se instale. A possibilidade de o homem ter negado seu direito de fazer, criar e transformar, não faz o homem dialógico perder a fé na humanidade, mas, pelo contrário, traz a ele um desafio ao qual precisa responder, por acreditar no renascimento do poder de fazer e transformar inerente ao homem. Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista (FREIRE, 1987, 81).

É uma fé na vocação do homem de ser mais que, longe de ser privilégio de alguns, é direito de todos. O homem para se reconhecer como homem, precisa reconhecer sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A consciência de seu inacabamento impulsiona o homem na busca de ser mais, expressa pela sua insatisfação com situações dadas e pelo desejo de transformar-se e transformar o seu meio (FERNANDES, 1981).

Ao se fazer uma relação horizontal baseada no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo traz a confiança como consequência óbvia. Por outro lado, um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens – presentes na antidialogicidade da concepção bancária de educação – não podem gerar a confiança, uma vez que ela não pode existir se as palavras não coincidem com os atos. De forma semelhante, para Buber (2003b), a confiança é o que permite a ruptura da incomunicação.

A esperança se constitui como outro fundamento do diálogo, já que ela está na essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, que se faz, não no isolamento, mas na comunicação entre os homens. Para Freire (1987), a injustiça que leva à desumanização não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas sim uma razão para desejar a restauração da humanidade esmagada pela opressão. Trata-se

de uma esperança que leva ao movimento e não a um cruzar de braços. Se o diálogo é encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança (FREIRE, 1987, p. 82).

Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico, que percebe a realidade como processo e não algo estável, que reconhece entre o mundo e os homens uma solidariedade inquebrantável. Enquanto para o pensar ingênuo, que vê o tempo histórico como peso e para o qual o que importa é a acomodação a esse hoje normalizado, o pensar crítico se ocupa com a transformação contínua da realidade, para a permanente humanização dos homens. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo e sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1987).

Os três autores permitem compreender o diálogo como um ato de criação, que dá significado à existência humana e, por isso, só se dá no encontro entre os homens, no face a face, através da linguagem que funciona como ponte entre os interlocutores, comportando tensões e conflitos, caminhando para a transformação contínua da realidade e da história.

### **O *com*: alteridade, encontro e escuta**

O mundo dos homens, para Buber, estabelece-se a partir de uma dupla relação, designada por duas palavras princípio: EU-TU e EU-ISSO. A palavra princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade, e é a palavra princípio do encontro. A palavra princípio EU-ISSO jamais poderá ser proferida pelo ser em sua totalidade e é a palavra princípio da experiência (BUBER, 2003a). O homem não vive apenas em uma ou em outra atitude. Tanto o encontro quanto a experiência fazem parte do mundo dos homens.

O encontro, para Buber, é uma categoria existencial, um modo de apreensão da realidade. O homem que conhece o mundo é um homem *com* os homens (BUBER, 2011b). O encontro é uma *relação essencial*,

um *franqueamento ser a ser*, uma *relação* ôntica, na qual um ser experimenta, no mais recôndito do ser, uma *presencialização* do outro (BUBER, 2011b, p. 97). Desse modo, o indivíduo é um fato da existência só na medida em que se coloca em uma relação viva com outros indivíduos, sendo o encontro o reconhecimento do outro em toda sua alteridade, do mesmo modo que se reconhece a si mesmo. A partir desse reconhecimento mútuo, de si e do outro, se estabelece uma relação essencial que penetra o outro, quebrando sua solidão em um encontro rigoroso e transformador” (BUBER, 2011b, p. 145). Encontro é estar em recíproca presença (BUBER, 2011b, p. 151). O encontro não é uma experiência, mas uma relação. O encontro é a vida atual (BUBER, 2003a, p. 13), que se realiza no *entre*, e só nele. O encontro não pode ser antecipado, ele é um evento singular, único e como tal ele *acontece*. O encontro é um ato de acontecimento. É sempre dialógico e revela a totalidade do homem.

Em toda a obra de Bakhtin, assim como em Buber e em Paulo Freire, está presente o esforço de compreender o lugar do outro na constituição do ser humano. Esse outro com quem me encontro e confronto, com quem estabeleço um diálogo; esse outro que me altera e atribui novos significados ao meu discurso.

De acordo com Jobim e Souza (2011), dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente (JOBIM e SOUZA, 2011, p. 6). A alteridade não se limita à consciência da existência do outro, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento; a incompletude e a provisoriedade. Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado, que caminha no sentido contrário ao de uma construção que busca uma verdade absoluta. Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro (KRAMER, 2002, p. 24-25).

O conceito de alteridade, assim como o diálogo, atravessa a teoria de Bakhtin e, segundo Geraldi (2013, p. 12), *é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é*. O outro está sempre presente com seu discurso e, desta relação, nem o eu nem o outro saem inalterados.

Para Bakhtin (2012), não existe a primeira nem a última palavra; outros já falaram antes de mim, assim como outros falarão depois. E, por isso, a linguagem nunca está completa, ela é sempre um projeto inacabado. Em qualquer situação de encontro com o outro, posso saber e ver coisas a respeito desse outro que ele mesmo não tem conhecimento, fazendo com que nossos horizontes nunca coincidam. Esse excedente de visão é condicionado pela singularidade do meu lugar no mundo e para que seja possível completar o horizonte do outro, é necessário que eu entre em empatia com ele, veja o mundo da maneira como ele vê e depois retorne ao meu lugar e, com meu excedente de visão, crie um ambiente concludente (BAKHTIN, 2011).

Alteridade e encontro só podem acontecer onde há disponibilidade para escutar o outro, para estabelecer um diálogo autêntico, ou seja, um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (BUBER, 2003a, p. 53).

O conceito de *escuta* na obra de Paulo Freire está intimamente ligado às ideias da educação autoritária e da educação democrática, uma vez que as formas de escutar e de falar presentes em cada uma dessas concepções de educação se diferenciam radicalmente.

Saber escutar se faz necessário ao sonho democrático e solidário uma vez que não é falando aos outros de cima para baixo, numa concepção vertical de transmissão de conhecimento, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar com os outros. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em

certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2013, p. 111). A narrativa é importante na formação de professores para que estes sejam autores de suas práticas, mas, para que isso aconteça, é igualmente fundamental que tenha quem escute suas histórias. Muitas vezes os formadores de professores falam muito mais do que escutam, falam para os professores e não com eles. Falam sobre métodos, técnicas e novas teorias, mas não escutam os professores. São eles também reprodutores de falas de outros que, muitas vezes, não têm também significado algum. Para dizer a sua própria palavra é preciso escutar, é preciso entrar em diálogo com o outro.

Quem aprende a escutar para falar *com*, jamais fala impositivamente. Mesmo quando fala contra as posições do outro fala *com* ele como sujeito e nunca como objeto do seu discurso. O educador que aprende a escutar transforma seu discurso *ao* aluno em fala *com* ele. O falar *para*, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do falar *com*, não aparece na fala de cima para baixo da perspectiva autoritária, que tem total desconsideração pela formação integral do ser humano, reduzindo o efeito de seu discurso a puro treino.

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo (FREIRE, 2013, p.114).

Ou seja, aquele que aprende a escutar toma gosto por expressar sua própria palavra e, ao mesmo tempo, sabe esperar o momento de dizê-la, numa atitude que demonstra respeito pela palavra do outro e pela sua, compreendendo não ser o único que tem algo a dizer. Por outro lado, aquele que não escuta esgota a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. Por isso, para Freire (2013), quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta a responder.

Enquanto o educador autoritário fala em um espaço silenciado, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cons-



tituído pela alternância entre a fala e o silêncio do professor e do aluno que se encontram no diálogo.

Fica claro, assim, que a escuta é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido defendido pelo autor, significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2013, p. 117). Escutar, nesse sentido, não quer dizer concordar com o outro, mas, ao ouvir, o falante constrói seu ponto de vista e pode emitir sua opinião sem que ela seja nunca autoritária, exatamente porque inclui a escuta da fala do outro.

Freire (2013) aponta algumas qualidades necessárias para a escuta legítima dos sujeitos e, entre elas, destaca aceitar e respeitar a diferença. Se o discurso é de cima para baixo, marcado pela discriminação, não é possível escutar e inviável se torna o diálogo.

Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 2013, p. 118).

Escutar é, portanto, assim como a presença, condição fundamental para o estabelecimento do diálogo entre os homens e do homem com o mundo. É ouvindo, dizendo e se assumindo como responsável que o homem transforma o mundo, luta contra as injustiças e realiza sua vocação de ser mais.

Os temas do diálogo e da alteridade levam inevitavelmente à questão da resposta responsável. Para que escutar senão para responder? Responder ao que nos acontece. A responsabilidade só existe onde existe o responder verdadeiro (BUBER, 2009). Ou seja, a responsabilidade significa sempre responsabilidade diante de alguém. Responsabilidade para consigo mesmo é uma ilusão (BUBER, 2008, p. 79).

### **O *para*: presença, agir ético e ato responsável**

Entre os movimentos básicos dialógicos descritos por Buber, encontra-se a atitude de voltar-se para o outro. Esse voltar-se para o outro pode

parecer banal e corriqueiro, mas a essência deste movimento é perceber a presença deste outro, quando o mundo cessa de ser uma multiplicidade indiferente de pontos (BUBER, 2009, p. 57). Para perceber a presença do outro, é preciso se libertar da indiferença em relação a ele. O movimento básico monológico, diferente do que se poderia supor, não é o desviar-se do outro, mas sim um dobrar-se-em-si-mesmo, ou seja, a admissão da existência do Outro somente sob a forma de vivência própria, somente como ‘uma parte do meu eu’ (BUBER, 2009).

Buber (2003b) retoma o conceito da presença em um dos seus textos sobre educação, quando diz que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber, nem perceber, que está sendo educado.

Para Zuben (2003, p. 12), Buber construiu todo o edifício da sua obra em torno do encontro dialógico, fundamentado na relação, que, por sua vez, é a palavra em ato, que se expressa em múltiplos termos: diálogo, relação essencial, encontro, *entre*:

A relação mútua que tem como manifestação o contato de responsabilidade, o vínculo intersubjetivo, concretizado no contato vivido numa situação de dirigir a palavra e responder ao apelo leva a uma etapa seguinte, vale dizer, ao fenômeno da responsabilidade (...).

A responsabilidade, para Buber, só existe onde existe o responder verdadeiro diante dos acontecimentos do cotidiano, sejam eles grandes ou pequenos. Podemos responder ao que nos acontece, ao que sentimos, vemos e ouvimos com o silêncio ou nos escondermos no hábito – ou na couraça, que tem a tarefa de repelir signos. Mas pode acontecer, entretanto, que nos atrevamos a responder, talvez balbuciando; a alma raramente consegue alcançar uma articulação muito firme [...]. O que assim dizemos com o nosso ser é o nosso penetrar na situação (BUBER, 2009, p. 50).

Na obra de Buber existe uma relação muito próxima entre responsabilidade e atualidade. Atualidade, atuação, atualização são termos que aparecem repetidas vezes na tradução para a língua portuguesa na obra de

Buber. Na grande maioria das vezes, segundo Zuben (BUBER, 2003a), esse vocábulo não faz referência à época recente ou à contemporaneidade, mas sim à ideia de ‘atuar’ (*wirken*)<sup>4</sup> que remete ao conceito de presença, de ação, de responsabilidade. Por isso, toda vida atual é encontro (BUBER, 2003a), ou seja, toda vida vivida em presença, na reciprocidade, com responsabilidade possibilita o encontro. E é no encontro que nasce o sentido.

Ao falar sobre o ato puro, sobre o engajamento responsável, Buber comenta que o homem lhe respondeu com a própria vida (2003a, p. 49), assim como fala Bakhtin em *Arte e responsabilidade*: pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que o todo vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos (BAKHTIN, 2011, XXXIII). Nesse sentido, não se trata apenas de sentir-se responsável, mas sim como essa responsabilidade se traduz em ação, em ato ético. A marca do outro como prioridade e o ato responsável estão presentes em diversos textos de Bakhtin:

O homem vivente se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato (...) (BAKHTIN, 2011, p. 128).

Bakhtin (2011) aborda a posição responsiva do ouvinte no diálogo que opõe à palavra do locutor uma contrapalavra, tomando esse outro como um Tu. Fazer-se presente no diálogo, desse modo, não é só escutar, mas, além disso, é replicar, é ter uma compreensão responsiva, é responsabilizar-se pelo outro; é um ato ético.

Tais concepções tornam impossível fingir que não se está presente, uma vez que se ocupa um lugar único e singular na existência e se age o

---

<sup>4</sup> Em *Eu e Tu*, há uma nota do tradutor sobre o termo *wirken* que aparece tantas vezes nessa obra. Para Zuben, “a autenticidade da vida enquanto atual é ser vida de encontro, assim como a autenticidade do encontro só é atingida numa vida de atualidade, de presença efetiva, atuante, visto que o autêntico encontro implica uma ‘presentificação’” (BUBER, 2003a, p. 159).

tempo todo e, por isso, os atos devem ser responsáveis diante dos outros. Para Bakhtin, a educação humana é experiência produzida na articulação entre conhecimento, agir ético e arte e, por isso, a formação também envolve essas três dimensões (KRAMER, 2013).

Freire aborda o tema da *presença* em *Pedagogia da autonomia* (2013) relacionado ao tema da ética e da responsabilidade, assim como Buber e Bakhtin. Convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática absolutamente humana, Freire esclarece que compreende a ética universal do ser humano como marca da natureza humana, enquanto algo indispensável à convivência entre os homens.

Freire não se refere à ética restrita do mercado que objetiva o lucro, mas à ética universal do ser humano que condena a exploração da força de trabalho de homens e mulheres.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 2013, p. 18).

Freire (2013, p. 20) relaciona a ética universal do ser humano à sua vocação ontológica para o *Ser Mais*, partindo da concepção de que a natureza do homem se constitui social e historicamente:

É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros.

A ética, assim definida, se relaciona com a consciência de opressão vivida pelo oprimido. Uma prática educativa comprometida com a busca pela dignidade e liberdade humanas deve levar à superação dessas situações de opressão, deve conduzir os homens à consciência de sua presença no mundo.

O homem se reconhece como presença no mundo reconhecendo a presença do outro como um não eu. É uma presença que se pensa a si

mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2013, p. 20). A necessidade da ética e da responsabilidade se institui a partir, exatamente, da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura.

Reconhecer a história como tempo de possibilidade e não de determinismo é admitir que, como seres humanos, somos condicionados por características genéticas, culturais e sociais, mas não determinados por elas. Com isso, o futuro é problemático, mas não inexorável. O homem como ser inacabado se torna responsável por sua história e pela busca de transformação do seu meio para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa.

Como presença consciente no mundo, reconhecendo a si mesmo como um Eu e o outro como um Tu que se encontram para a transformação do mundo em colaboração, o homem não pode escapar à responsabilidade ética do seu mover-se no mundo.

### **Contribuições para a educação**

Os temas da presença e da responsabilidade têm implicação direta para o campo da educação, que são abordados por Buber e Freire em suas obras. Bakhtin, apesar de não ter escrito sobre educação, muito tem a dizer aos educadores, inclusive porque também foi um deles. É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (GERALDI, 2013, p. 12), especialmente a partir de seus conceitos de alteridade e atividade responsiva.

Apesar de ser contrário à concepção de uma educação centrada na figura do professor, Buber criticava a educação nova centrada só na criatividade do aluno – apesar de reconhecer suas grandes contribuições –, defendendo que para que as forças criativas da criança se manifestem há a necessidade também das forças educativas:

(...) não é a ação livre do instinto, mas sim as forças que se confrontam com esse instinto livre que vão atribuir uma influência decisiva: as forças educacionais (BUBER, 2003b, p. 16).<sup>5</sup>

É nesse sentido que o filósofo irá se opor a uma educação baseada somente na formação do impulso criador, que levaria, em última instância, ao isolamento do ser humano, uma vez que esse impulso sozinho não pode conduzir à participação nem à reciprocidade. Para isso, é necessária a presença do outro, o educador.

Buber não compartilhava da concepção da educação nova sobre o papel do professor. Para ele, o professor da “velha”<sup>6</sup> educação representava o mundo histórico para o aluno (relação mestre-discípulo). Apesar de considerar certos aspectos da educação nova positivos em relação à velha, não aceitava a ideia de deixar a criança se desenvolver de forma espontânea. O papel do professor não seria apenas ajudar no desenvolvimento dessa espontaneidade, mas sim selecionar o tipo de experiência desejável. Para Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo (HILLIARD, 1973)<sup>7</sup>.

A educação para Buber (2008) é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, ela não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos. Para isso, é preciso saber o que educa e quem educa. O que educa é, em última análise, o espontâneo (BUBER, 2008, p. 90). Com isso, o autor, não está fazendo uma defesa do espontaneísmo, uma vez que o oposto de espontâneo nesse caso não seria o controle ou o direcionamento, mas sim a omissão. Ele acredita que o professor educa com sua presença, com sua

<sup>5</sup> “(...) no és a la libre accióndel instinto, sino a lasfuerzas que se enfrentam com esse libre instinto, a las que hay que atribuir la influencia decisiva: a lasfuerzas educativas” (BUBER, 2003b, p. 16) (Tradução minha).

<sup>6</sup> “Buber will not go along with those enthusiasts for the ‘new’ education who tended to condemn outright the ‘older’ type of authoritarian school-master. He too represented the world to his pupils, even if it was mainly the historical world, and at his best he was an ambassador of assured values which were strong in tradition” (HILLIARD, 1973, p. 45) (Tradução minha).

<sup>7</sup> Essa discussão pode ser ampliada em Guilherme; Morgan (2009, p. 565-581).

existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber nem perceber que está sendo educado.

A espontaneidade é, assim, o fator preponderante na educação e a formação requer o total envolvimento do educador, que precisa romper com posturas impositivas ou prescritivas, levando o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica (SANTO TIAGO; RÖHR, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança.

A confiança é o que permite a ruptura da incomunicação e ela só é obtida na medida em que se participa imediatamente da vida dos alunos e se assume a responsabilidade que daí deriva. A partir da confiança, o aluno sente-se incluído numa relação dialógica e aceita o educador como pessoa, acontecendo o que Buber (2003b) chamou de encontro pedagógico.

Todo ato educativo é um ato de inclusão e, conseqüentemente, dialógico. Diferente da empatia, em que a pessoa sacrifica sua participação no acontecimento para sentir o que o outro sente, na inclusão o indivíduo participa do mesmo acontecimento junto com o outro, cada um com os seus sentimentos. Daí a inclusão ser um ato de reciprocidade<sup>8</sup>.

Nesse mesmo sentido, Freire (1987) defende a ideia de que, em um contexto educativo problematizador da realidade, ninguém educa ninguém nem tampouco educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Educação é, assim, comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas encontro

---

<sup>8</sup> Sobre o conceito de inclusão, ver: (AVNON, 1998).

em busca de significados.

Liberar os homens de sua situação de escravidão é a principal preocupação de Freire e esta é também a principal tarefa da educação. O homem só pode se libertar se ele for o sujeito de sua própria libertação e, por isso, a ação libertadora só pode acontecer através do diálogo, que é o meio pedagógico indispensável para tal ação. Para Paulo Freire, a ação educativa, assim como a ação libertadora, consiste na síntese entre o educador e o educando (FERNANDES, 1981, p. 114). Assim como Freire, Buber (2003b) também defende que a liberdade em si, alcançada pelo impulso de criação, pode levar ao isolamento. Somente em contato com as forças atualizadoras do professor, no encontro entre os dois, o educando pode experimentar a reciprocidade de uma relação e participar efetivamente de alguma coisa.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2013, p. 34). Por isso, transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar esse caráter formador, é reduzir a fertilidade do encontro entre educador e educando para pronúncia do mundo.

A finalidade de toda ação educativa, também para Buber, é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza nesse mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Essa concepção implica uma estreita relação entre formação e responsabilidade. Podemos assim afirmar que o que justifica e torna indispensável a formação é a necessidade que temos de construir uma comunidade ética (SANTIAGO; RÖHR, 2006, p. 15).

O diálogo com os três autores permite compreender que, se a educação é concebida como prática social que tem como finalidade a formação humana, a relação entre formação e responsabilidade é intrínseca (KRAMER, 2013). Mas não se trata de uma responsabilidade qualquer;



não basta responsabilizar-se pelo outro. É necessário responder, ter um ato ético, é a resposta responsável em forma de ação, o que eu faço na prática em relação ao outro.

## Referências

- AVNON, D. *Martin Buber: the hidden dialogue*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC, 1998.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARTHOLO JR., R. S. *Você e eu: Martin Buber, presença palavra*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.
- \_\_\_\_\_. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Do diálogo e do dialógico*. Campinas: Ed Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*. São Paulo: Realizações Editora, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Qué es el hombre?* México: FCE, 2011b.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERNANDES, D. G. *Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMAN, M. Martin Buber and Mikhail Bakhtin. In: BANATHY, B.; JENLINK, P. (Ed.). *Dialogue as a Means of Collective Communication*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 29-39, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/0-306-48690-3>>. Acesso em: 20 maio 2014. PMCid:PMC539205

GERALDI, W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GUILHERME, A.; MORGAN, J. W. Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, v. 28, Issue 5, p. 565-581, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02601370903189989>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Martin Buber and the concept of the other. *Pastoral Review*, 2010.

HILLIARD, F. H. A Re-Examination of Buber's Addresson Education. *British Journal of Educational Studies*, v. 21, n. 1, Feb., 1973.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 2010.

JOBIM e SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade. In: KRAMER, S., NUNES, M. F., CARVALHO, C. M. *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.

MENDES-FLOHR, P. *Martin Buber: a contemporary perspective*. Jerusalem: Syracuse University Press, 2002.

NUTO, J. V. C. A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, PALAVRA E CULTURA NA AMÉRICA LATINA: HERANÇAS E DESAFIOS. 10., 2007, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2007.

SANTIAGO, M. B. N. *Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber*. 348f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SANTIAGO, M. B. N.; RÖHR, F. *Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber*. Caxambu: Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, 2006.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2007.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru: EDUSC, 2003.

Data de registro: 04/01/2016

Data de aceite: 18/05/2016





## Educação pela contingência – o não idêntico no seio da instituição

*Gustavo Chataignier\**

**Resumo:** O intuito do trabalho é o de problematizar a educação na formação das subjetividades enquanto um *locus* privilegiado de reflexão da sociedade sobre si mesma. Enquanto Instituição, se insere nos processos de efetivação de forças, o que lhe confere uma posição eminentemente política. Assim sendo, serão exploradas sobretudo duas vias descritivas: primeiramente, atentar-se-á à conceitualização althusseriana de “Aparelhos Ideológicos de Estado”, em consonância com a teoria da ideologia do autor francês. Em um segundo momento, o campo teórico abordado será o hegeliano. Será então questão, após uma crítica ao chamado “panlogicismo” que impede o desabrochar das particularidades, um remanejamento do sistema, no sentido de privilegiar a figura da contingência. Assim, o conceito de “efetivação” ganha relevo para se pensar Instituições na história. Por fim, a “dialética negativa” adormecida se aproxima de uma formação teórica que une continuidade e ruptura. Em nosso caso, lida-se com a universidade aberta à diversidade.

**Palavras-chave:** Contingência. Filosofia da educação. Ética. Intersubjetividade.

### Education by contingency - the non-identical within the institution

**Abstract:** The aim of the work is to problematize education in the formation of subjectivities as a privileged locus of reflection of society. As an Institution, it is inserted in the processes of effective forces, which gives it a political position. In this way, two paths will be explored: firstly, the Althusserian conceptualization of “Ideological State Apparatus”, in line with the theory of ideology. In a second moment, the theoretical field addressed will be the Hegelian one. It will then be a question, after a critique of the so-called “panlogicism”, a re-direction of the system, in the sense of privileging the figure of contingency. Thus, the concept of

---

\* Doutor em filosofia pela Universidade de Paris 8 – Vincennes- Saint-Denis. Professor de Estética da Comunicação de Massas do Departamento de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). *E-mail:* [gustavo.chat.gad@gmail.com](mailto:gustavo.chat.gad@gmail.com).

“effectiveness” gains importance to think Institutions in history. Finally, the Adornian “negative dialectic” approaches a theoretical formation that unites continuity and rupture. In our case, we deal with an university opened towards diversity.

**Key-words:** Contingency. Philosophy of education. Ethics. Intersubjectivity.

### **L'éducation par la contingence: le non-identique au sein de l'institution**

**Résumé:** On portera sur le rôle joué par l'éducation dans la subjectivités en tant qu' elle constitue un des lieux, voire le lieu, où la société se réfléchit. Comme institution, elle s'insère dans le processus d'effectuation des forces, ce qui lui confère une position politique. Nous emprunterons surtout deux voies: premièrement, nous nous concentrerons sur le concept althussérien d' « Appareils Idéologiques d'État », en phase avec la théorie de l'idéologie. Le deuxième champ est hégélien. Il sera question, après une critique du « panlogicisme », après un réaménagement de son système, de privilégier la figure de la contingence. Ainsi, le concept d' « effectivité » est central afin de penser l'inscription dans l'histoire. Enfin nous verrons que la « dialectique négative » s'approche d'une théorie rassemblant aussi bien la continuité que la rupture. En ce qui nous concerne, nous voulons faire place à l'idée d' une Université ouverte aux différences.

**Mots-clés:** Contingence. Philosophie de l'éducation. Éthique. Intersubjectivité.

### **Introdução – da estrutura**

A imersão na escola e na Universidade garante um momento de internalização de normas, pois, ainda que tais instâncias não se separem de forma estanque no curso da vida, inserem-se na experiência dos indivíduos após os primeiros convívios de ordem familiar. As críticas geralmente dirigidas à educação formal argumentam que as capacidades assim adquiridas não fazem senão reproduzir padrões dominantes, não permitindo que outras formas de cultura e de pensamento cheguem à expressão. Bourdieu, por exemplo, desmascara a escola como instituição

neutra; Althusser a descreve como mola mestra na reprodução da ideologia (criação e aceitação de falsos problemas); críticos, especialmente no Brasil, demonstram que o vestibular escolhe os já escolhidos. A análise conjuntural, que se debruça sobre casos particulares, pode muito bem corroborar o que foi dito. Contudo, uma visada filosófica depreende um funcionamento autônomo de tal deslocamento à intersubjetividade.

O sujeito passa pelo desafiador processo de, fora de si (e “dos seus”), formar um si. Nesse sentido, ao invés de desconsiderar todo debate conceitual como “discurso do mestre” ligado ao princípio de dominação e privilegiar um pretensão agir “espontâneo”, é questão reconstruir o princípio de educação pela alteridade – quer seja ela étnica, social, cultural ou outra. Sua figura lógica é a “contingência”, aquilo que paradoxalmente demanda/resiste a apropriações. Isso posto, a Universidade é compreendida enquanto não o único lugar, mas certamente como uma posição privilegiada (e tensa) a partir da qual a sociedade se problematiza. O conhecimento de práticas (a prática do conhecimento) pode iluminar, ainda que intermitentemente, novas práticas, novas apostas – para além da platitudo que opõe “reprodução” a “resistência”. Em suma, trata-se de um universal que não impõe identidade, mas, antes, leva à efetividade: ele se indaga acerca do vir a ser das particularidades concretas e sobre suas possibilidades.

### **Problema – pequeno excursão idealista**

Em um primeiro momento trabalharemos, portanto, as referências de Louis Althusser, no intuito de transformar em conceito determinações de época: a compreensão do funcionamento das instituições de ensino se pauta pela dinâmica específica da sociedade francesa na virada dos anos de 1960 e 1970. O desafio de pensar o próprio tempo, encarado por ele, ultrapassa, certamente, limites espaciais, se prestando a preciosas análises comparativas com outros *corpora* sociais.

Em um segundo momento, contudo, levantaremos uma questão so-

bre os limites de tais críticas: se ideologia e dominação materializam-se em discursos, há que se relativizar a existência concreta das instituições de educação. Acreditamos que essa postura abre o debate para a apropriação política, ao invés de condenar as instâncias de ensino – o que, a bem da verdade, não se encontra muito longe da pura e simples recusa da linguagem conceitual.

Por fim, destacaremos uma indagação que acompanha os questionamentos anteriormente levantados, a saber, a historicidade. Jamais neutra, a educação é atravessada pela história. A questão de fundo, por assim dizer, desse trabalho é a necessidade da relação (e não a relação necessária) entre o pensamento e seu outro, o contingente. Posto à prova por aquilo que passa, o pensamento só se determina quando se perde, com ele se confundindo. O “voltar a si” do pensamento não redundando no elogio a um mundo espiritual, mas, antes, em um processo produtivo. Ao tomar emprestadas algumas considerações do idealismo absoluto hegeliano, acreditamos que “a substância é sujeito”.<sup>1</sup>

Três leituras decorrem dessa assertiva: 1) o sujeito não preexiste, ele é uma ruptura, uma interrupção na natureza ou na realidade dada, sendo portanto uma constatação/fundação a posteriori, cuja determinação é, contudo, progressiva/irreversível – pôr os pressupostos nada mais é do que retroagir imediatamente, no momento mesmo da determinação (o que em um só tempo aceita e muda todo o passado); 2) sujeito e objeto não podem ser elucidados estática e exteriormente, sendo necessário o movimento relacional de determinação recíproca para lhes conferir sentidos provisórios, pois imanentes aos encontros e internos a conjunturas; 3) a ideia é sujeito: relacionando-se entre seus pares, outras ideias (na história da filosofia ou no presente agonístico), as ideias devem ser tomadas em suas problemáticas e processualidades específicas. Por isso que afirmar sua subjetividade acarreta em postular um princípio de inteligibilidade possível para todo o ente – no gesto hegeliano de reversão, o sujeito é

---

<sup>1</sup> (HEGEL, 1975, p. 17).



ideia, isto é, pode ser compreendido (e compreender) mediante esforço.

O idealismo absoluto reivindica a igualdade dos contrários, ou a passagem nos extremos. Ora, a natureza é o espírito em alteridade consigo mesmo (e não apenas o outro do espírito). Se o espírito se exterioriza na natureza não é por lhe ser anterior, mas, muito pelo contrário, por pressupô-la e ser, a posteriori, sua “verdade” ou segunda natureza.<sup>2</sup> Como comenta com perspicácia Slavoj Žižek, o conceito tem na natureza sua exterioridade, objetiva e separada (tese); em um segundo momento, esse exterior é negado e integrado ao espírito, que atinge a autoidentidade (antítese). Finalmente, essa identidade deve ser reiterada, posto que é produção (síntese). Tal identidade é, conseqüentemente, negativa: ao se relacionar com seus pressupostos naturais o espírito não os apaga (negação imediata), mas, isto sim, se relaciona consigo – eis a positividade e efetividade do espírito devindo. Não é algo exterior que se acrescenta à natureza em um mau infinito. Em outras palavras, a natureza do espírito é processual; há espírito enquanto houver vir a ver; voltar a si é, portanto, criar espírito.<sup>3</sup>

Esse é o modelo teórico de uma “educação pela contingência”, onde se engendra um processo de formação. Não se trata de meramente impor normas, mas de relacionar regras e acontecimentos, abrindo um ao outro no curso da efetivação. A história (substância) é feita por rupturas, produtoras de subjetividades, fiéis ao acontecimento. Currículos e grades são contrabalanceados pela combinação do tempo e seus contratempos.

### **Althusser – entre demarcação e produção**

A obra de Louis Althusser pode ser dividida, ainda que imperfeitamente, em três períodos: o científico, o de autocrítica e finalmente o aleatório. Nos primeiros escritos, como *Pour Marx* e *Lire ‘Le Capital’*,

<sup>2</sup> (HEGEL, 1995, p. 15, § 381).

<sup>3</sup> (ŽIŽEK, 2013, p. 311-312).

privilegiou-se o desvelar da ciência como maneira de contraposição ao economicismo, visto como ideologia. Nessas primeiras caracterizações do pensamento althusseriano nos inspiramos de artigo da filósofa francesa Isabelle Garo<sup>4</sup>.

“Por teoria”, escreve Althusser, compreende-se uma “forma específica da prática”, emaranhada no seio da “prática social” de uma sociedade dada. Sua “matéria prima” contém os “conceitos”, provenientes de diversos domínios, tais como os empíricos, técnicos e, finalmente, ideológicos. Vejamos algumas definições: “teoria” (entre aspas) que corresponde ao “sistema teórico determinado de uma ciência real” (seus conceitos fundamentais, em sua unidade mais ou menos contraditória em um determinado momento). Dito de outra maneira, uma ciência reflete seus resultados e meios em sua teoria. Em contrapartida, uma “Teoria” (com “t” maiúsculo) é uma “teoria geral” ou uma “teoria das teorias práticas existentes”, encarregada de transformar o empirismo em conhecimento. O “gesto” (teórico) abre sua própria via. Surpresas e “desvios” seriam decorrentes de “erros ideológicos” ou de uma “falha teórica”. Isso implica em considerar os conceitos enquanto “meios de produção”. Seu emprego perfila um “método”, cuja matéria prima é tanto a ideologia quanto a ciência. A ideologia é identificada ao “passado” pré-científico de uma teoria; sua tarefa é portanto purgar a ciência de seu passado de-

---

<sup>4</sup> « Louis Althusser: l'idéologie, entre philosophie et politique », disponível no site [www.marxau21.fr](http://www.marxau21.fr). Outra chave possível para esses textos é uma teoria da história que conjuga ruptura e conjuntura. Uma situação de crise articularia seus elementos internos da seguinte maneira: aponta-se, inicialmente, ao “não antagonismo”, passando-se depois ao “antagonismo” propriamente dito (graças a “deslocamentos” nas esferas secundárias ou não econômicas), para em seguida (sob o efeito de uma “condensação”) se chegar à “explosão” do presente. Como coloca o próprio Althusser, “quer dizer que a condensação da luta em um local estratégico é inseparável do deslocamento da dominante entre as contradições; que esses fenômenos orgânicos de deslocamento e de condensação são a existência mesma da ‘identidade dos contrários’ até que produzam a forma globalmente visível da mutação ou do salto qualitativo que sanciona o momento revolucionário de refundação do todo” (ALTHUSSER, 1966, p. 222). Todavia, não é a ocasião para desenvolver o espinhoso – e cativante – tema da contingência na história. Quanto a esse tema, ver BENSÄID, 1999; RICEUR, 1985.

feito. Teoria e método são o “lado ativo” formador do conhecimento, o “momento determinante” do “devir das coisas”.<sup>5</sup>

Deve-se à teoria do “corte”<sup>6</sup> marxiano, aliás nunca negada<sup>7</sup>, dar conta da ação material da ideologia no domínio prático. A abordagem althusseriana se debruça sobre a prática como uma espécie de “acontecimento teórico”: seus postulados lhe permitem se demarcar da consciência ideológica pois constituiria, posto que descoberta, como as condições de fabricação de seu objeto. Isabelle Garo nota que, a exemplo da autorreferencialidade da ideologia, essa ciência é consciente de seu ponto de partida.

Todavia, em seguida, “constitui a partir dessa posição de ruptura seu campo próprio e seu mundo distinto, sua verdade ao mesmo tempo que sua realidade”. A descoberta a qual nos referimos não é de um puro objeto, mas a da crítica da experiência primeva, o que pode retificar erros da teoria. A adoção dessa ferramenta se inscreve na tradição marxista da autocrítica, com a peculiaridade de recusar, acredita Garo, o “critério da prática”.<sup>8</sup> De todo modo, a crítica althusseriana remete a compreensão marxista às premissas de uma teoria do conhecimento. Abstrata e objetiva, pois não empírica e no entanto demonstrável, a ciência possui o objetivo de estabelecer a “distinção do real e do pensamento” levada a cabo por uma “leitura ‘sintomal’”.<sup>9</sup>

Para Althusser, longe de ser uma “aberração”, a ideologia é uma estrutura da história – portanto de natureza transhistórica. Apenas uma concepção ideológica da realidade poderia pensar em um mundo sem ideologia. A ideologia é uma localização no todo complexo pré-estruturado da sociedade, de onde retira sua eficácia. Sua ação, contudo, se dá no nível do inconsciente – não objetivável, só é tornada consciente

<sup>5</sup> (ALTHUSSER, 1966, p. 168-170 e 175).

<sup>6</sup> (ALTHUSSER, 1966, p. 25).

<sup>7</sup> “Não cedo sobre esse ponto” (ALTHUSSER, 1974, p. 17-18).

<sup>8</sup> GARO, Louis Althusser : l'idéologie, entre philosophie et politique, p. 13.

<sup>9</sup> (ALTHUSSER, 1965, p. 28 e 27).

quando assumida enquanto inconsciente, ou seja, em sua especificidade. A existência não é representada tal como vivida, mas mediada (ou sobre-determinada) pelo imaginário: a unidade da relação do homem com o mundo se dá na sobreposição das relações reais com as relações imaginárias<sup>10</sup>. Viver a ideologia quer dizer acreditar no mito, naturalizando-o.

No que tange os textos de Althusser sobre a reprodução, deve-se destacar o manuscrito póstumo *Sobre a Reprodução*, que originou o célebre artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado em 1970 na revista *La Pensée*.<sup>11</sup> Aí a posição de Althusser tende a defender a divisão social do trabalho acadêmico, ao naturalizá-lo. O elogio do docente se avizinha de um elogio da ordem. Isso explicaria porque o autor não retomou o artigo em *Pour Marx*, de 1965: “O saber distribuído é uma verdadeira ciência? Então sua distribuição corresponde verdadeiramente a uma necessidade técnica (...)”<sup>12</sup>. Vê-se um efeito político cru da teoria do corte<sup>13</sup>. Depois de 1968, constatou-se o primado do movimento de massa sobre o Partido; mostrou-se também, em ato, como um aparelho do Estado pode ser subversivo: a Universidade.

Práticas são ideológicas (o não saber é informado desde uma conjuntura, seu ponto cego); ideologias se realizam por meio da forma sujeito. Para além da figura do sujeito da ação, o sujeito exprime sempre uma relação de sujeição, portanto de dominação – um sujeito se submete a outro sujeito, real ou imaginário. A imaterialidade das crenças reproduz-se na materialidade das ações. O indivíduo não é autônomo, o que seria ideologia, mas sim sujeito, chamado a cumprir papéis e exercer funções – interpelado por um nome próprio.

Responder a uma interpelação engendra o reconhecimento de si do sujeito. Se, por um lado, ele se reconhece em um discurso, por outro, desconhece os mecanismos pelos quais é chamado à participação no

---

<sup>10</sup> (ALTHUSSER, 1966, p. 238-240).

<sup>11</sup> (ALTHUSSER, 1964, p.80-111).

<sup>12</sup> (ALTHUSSER, 1964, p. 89).

<sup>13</sup> (ALTHUSSER, 1966, p. 89).

*socius* e reproduz no nível interpessoal as relações de poder da sociedade.

O Sujeito ideológico necessita de sujeitos reais; estes, por seu turno, se acreditam autonomamente portadores de conteúdos. Tal relação demonstra para Althusser um duplo caráter especular, desembocando em uma quadratura de determinação da forma sujeito. Sigamos a longa citação:

Constatamos que a estrutura de toda a ideologia, ao interpelar os indivíduos enquanto sujeitos em nome de um Sujeito Único e absoluto é especular, isto é, funciona como um espelho, e duplamente especular (...). O que significa que toda ideologia tem um centro, lugar único ocupado pelo Sujeito Absoluto, que interpela, à sua volta, a infinidade de indivíduos como sujeitos, numa dupla relação especular que submete os sujeitos ao Sujeito, dando-lhes no Sujeito, onde qualquer sujeito pode contemplar sua própria imagem (presente e futura), a garantia de que certamente trata-se deles e Dele, e de que se passando tudo em Família (a Santa Família: a Família é, por sua essência, Santa) (...). (ALTHUSSER, 2003, p.102-103)

Essa duplicação (a conjugação da interpelação das práticas sociais com a decorrente crença de pertencimento) constrói o seguinte ciclo: 1) interpelação dos indivíduos como sujeitos; 2) submissão; 3) reconhecimento mútuo entre sujeitos concretos e Sujeito ideológico (identitário); 4) naturalização e não problematização da existência<sup>14</sup>.

Ao se aceitar que todo e qualquer discurso veicula, ao menos potencialmente, “ideias”, conclui-se que todo e qualquer discurso seria dotado de autonomia; mais ainda, igualizados sob a forma “simbólica”, seriam igualmente (indiferentemente) válidos. Ora, o gesto da dúvida nos leva a indagar acerca do sentido de tais ideias. Afastando a hipótese de uma “média” ou de um “apaziguamento” entre forças, acreditamos que o curso das ideias depende de uma ideia diretora – de um significante mestre. Ideias ganham corpo na prática e na permanência (relativa) das instituições<sup>15</sup>. Dito de outra maneira, há que se dotar a sociedade de

<sup>14</sup> (ALTHUSSER, 2003, p.102-103).

<sup>15</sup> (ALTHUSSER, 2003, p. 88-89).

uma “aparelhagem”, um dispositivo que a mantenha em curso. Assim Althusser delega aos Aparelhos Ideológicos do Estado a função de dominar pela persuasão.

A reprodução das condições de produção é social, e não meramente econômica; a reprodução simbólica exige a materialidade dos aparatos técnicos inseridos na dinâmica social. A escola forma, mas essa formação tende a seguir o mercado. Vejamos de onde parte Althusser.

Sociedades existem porque consomem, e só há consumo porque há produção<sup>16</sup>. Para se manter, toda sociedade se organiza em função de um modo de produção – esse modo de produção deve se reproduzir, o que inclui a força de trabalho e necessidades simbólicas; afora o fato de novas necessidades surgirem. Todos devem se manter e se formar, ou seja, para estarem aptos a ganhar um salário devem desenvolver certas competências. E no capitalismo essa formação não se dá no local de trabalho, mas sim fora da esfera imediata da produção – nas instituições<sup>17</sup>. Essa diferença pode tanto acarretar numa grande integração de uma sociedade “sem fora” ou “unidimensional” (a depender do gosto do leitor), quanto uma chance para inovação e reflexão. Prossigamos.

### **Escola não neutra – os aparelhos ideológicos de estado**

Ao Aparelho Repressivo de Estado (o Estado propriamente dito, nas figuras da administração, do exército, da polícia, da justiça e das prisões) se juntam os Aparelhos Ideológicos de Estado (Igrejas, escolas, partidos, empresas, famílias, imprensa). Um não existe, ou melhor, não funciona sem outro. É pertinente contudo postular que enquanto o ARE se caracteriza pela violência e pela coerção, os AIE's devem convencer

---

<sup>16</sup> Essa argumentação segue a esteira marxista: “a primeira pressuposição de toda história humana é naturalmente a existência de seres humanos vivos”; “A primeira ação histórica é portanto a produção dos meios que permitam a satisfação dessas demandas, a produção da vida material ela mesma” (MARX; ENGELS, 1968, p.57 e 45).

<sup>17</sup> (KONDER, 2002, p. 120).

– seu princípio é o da produtividade. E tanto melhor se se apagarem, apresentando-se como naturais ou inexistentes. A interpelação corriqueira na rua do “ei, você!” é a própria ideologia cujo funcionamento imanente produz o efeito do sujeito: sem exterior para si, ela é o exterior da ciência<sup>18</sup>.

Enquanto a unidade dos aparelhos de repressão é centralizada, a unidade dos AIE’s é ideológica e difusa, ainda que, em derradeira instância, tenha como horizonte a manutenção do poder; em contrapartida, opera com relativa autonomia em relação às formas efetivas de poder. O termo “Estado” merece nossa atenção detalhada, uma vez que sua função lógica supera a identificação positiva de uma forma de governo. Não se trata apenas da distinção entre estatuto público e privado, presente na fundação do Estado de direito, distinção esta prevista em lei. Nesse sentido, há que se buscar a condição de possibilidade para tal normatividade: o Estado estaria para além do direito, este sendo um conjunto de criações a posteriori. Nem público nem privado, o Estado é o que enseja essa diferenciação. O decisivo, isso posto, é atentar ao funcionamento com finalidade integradora e sua legitimação ideológica<sup>19</sup>. Em suma, o Estado desempenha o papel de garantidor das singularidades, que deve ser por elas reiterado. Não é possível manter o poder sem, concomitantemente, ações de ordem ideológicas.

Nesse sentido, a escola é o mais importante dos AIE, permitindo às formas de governo até a ruptura com a religião<sup>20</sup>. A reprodução, material e simbólica, da sociedade se joga de ponta a ponta na educação. Qualificar para o bom desempenho de uma função (discurso técnico) não exclui a transmissão de valores e regras; ademais, trata-se de processos que se desenrolam em uma lógica produtiva já constituída, ou seja, no seio da divisão social do trabalho. Fruto de elaboração teórica, essas relações não estão presentes no cotidiano. Esse diagnóstico também é compartilhado com Bourdieu, para quem a escola valoriza qualidades distribuídas de

---

<sup>18</sup> (ALTHUSSER, 2003, p. 97-98). Evidentemente que o termo “ciência” se presta a inúmeros debates. É o que tentaremos estabelecer ao fim do presente trabalho.

<sup>19</sup> (ALTHUSSER, 2003, p. 69 e 74).

<sup>20</sup> (ALTHUSSER, 2003, p. 76-77).

maneira desigual na sociedade. Isso faz com que a escola reproduza a diferença social, ao invés de saná-la. Assim, seguir normas pode ser vivenciado como uma “violência simbólica”, remetendo à relação, em tese extra-pedagógica, entre dominantes e dominados <sup>21</sup>.

A escola forma um par ideológico com a família. Desde o maternal, crianças são expostas, de maneira obrigatória, ao que deve ser reconhecido como válido. As diferentes cadeiras oferecidas carregam visões de mundo, do cálculo à história, passando pela literatura; há ainda doses mais concentradas de ideologia nas abordagens diretas de filosofia. Por certo “virtudes” (nacionalismo, moral, relações humanas, mitos originários, progresso, voluntarismo) também são aprendidas em outras ocasiões (família, bens culturais, esporte, exército). Mas em nenhum deles há tamanha exposição: são horas diárias ao longo de anos! Tudo isso é encoberto pela “ideologia da escola”, que se apresenta como “neutra” – o que apenas confirma seu caráter ideológico<sup>22</sup>. A escola mostra todo seu potencial produtivo: ela produz sujeitos adequados à ordem.

## Funcionamento político

Contudo, nos permitimos levantar uma questão: do diagnóstico da eficiência simbólica, cuja presença atravessa toda e qualquer ação<sup>23</sup>, tem-se, grosso modo, duas chaves de leitura, aparentemente excludentes. Ou bem se abdica de todo trabalho reflexivo, reduzido à “auto-evidência” de cliques (mentais ou materiais), por meio dos quais a máquina do mun-

<sup>21</sup> (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 66 e 20). Todavia, a relação mestre-discípulo (portanto uma distinção do lugar de fala) não pode por si só ser abandonada em nome de, para falar com Freud, “sua majestade a criança” – que se vê, muito em função da família e da sociedade, mais como “consumidora” do que como “aluna”. Nessa outra leitura, a escola se avoca a postura da resistência. A questão a ser levantada pelo pedagogo, portanto, seria como mostrar/fazer com que o discípulo seja, ele também, mestre. A autoridade do professor não deve ser classista, e sim afetivo-intelectual, ao mesmo tempo que da ordem da construção junto ao corpo discente

<sup>22</sup> (ALTHUSSER, 2003, p. 79-80).

<sup>23</sup> Em termos hegelianos, tratar-se-ia de uma “mediação necessária”. Que se afaste, de pronto, a leitura da operação de um princípio identitário. O sentido materialista da dialética não é outro senão relacional.



do<sup>24</sup> se nos abre qual uma janela, no melhor estilo *Windows...*; ou bem a sociabilidade da instituição, isto é, seu funcionamento, não responde a apelos mecânicos, posto que sua existência e seus procedimentos são indissociáveis de deliberações e de conjunturas (um lugar vazio). Em uma palavra, o princípio agonístico não pode portanto ser apagado. A questão da educação é eminentemente uma questão política. Assim sendo, se trata de reorientar seu papel formador. O discurso do conceito não pode aceitar ser equiparado ao discurso da dominação. Muito pelo contrário, suas luzes intermitentes são emancipadoras. Caso contrário, adeus filosofia.

Esse movimento é eminentemente ideológico: ao se levar a termo a crítica às filosofias da identidade, houve habilidade e força suficientes para se encampar o discurso de integração da vida universitária (o que mostra, aliás, a porosidade constitutiva do tecido universitário). Como os nomes remetem a situações, essa integração significa mercado (significante mestre, condição não isenta de efeitos): supressão de disciplinas teóricas, obrigatoriedade de estágios, cursos cada vez mais rápidos, avaliações quantificadoras etc. Em uma palavra, passou-se da violência simbólica ao atavismo crítico-conceitual. Para Rousseau, é preciso “perder tempo” quando se trata de ensino aos jovens<sup>25</sup>.

Ao invés de negar a integração, é questão se indagar qual modelo de integração se deseja como horizonte. Se é verdade que a educação

---

<sup>24</sup> “E como eu palmilhasse vagamente/ uma estrada de Minas, pedregosa, / e no fecho da tarde um sino rouco/ se misturasse ao som de meus sapatos / que era pausado e seco; e aves pairassem / no céu de chumbo, e suas formas pretas/ lentamente se fossem diluindo/ na escuridão maior, vinda dos montes/ e de meu próprio ser desenganado./ a máquina do mundo se entreabriu/ para quem de a romper já se esquivava/ e só de o ter pensado se carpia./ (...)/ Mas, como eu relutasse em responder/ a tal apelo assim maravilhoso,/ pois a fê se abrandara, e mesmo o anseio./ a esperança mais mínima — esse anelo/ de ver desvanecida a treva espessa/ que entre os raios do sol inda se filtra;/ (...)/ baixei os olhos, incurioso, lasso./ desdenhando colher a coisa oferta/ que se abria gratuita a meu engenho./ A treva mais estrita já pousara/ sobre a estrada de Minas, pedregosa./ e a máquina do mundo, repelida./ se foi miudamente recompondo./ enquanto eu, avaliando o que perdera./ seguia vagaroso, de mãos pensas” (ANDRADE, 1979, p.303-307).

<sup>25</sup> (ALTHUSSER, 1966, p. 67).

reproduz e atualiza relações existentes, naturalizando-as, não é menos correto afirmar que tal reprodução é também produtora. Ou seja, propõe-se um “contra discurso”, e não um discurso da “verdade”: o gesto crítico só retira plenamente suas consequências quando não se situa ao exterior da situação. Implicada, determinada e determinante, a crítica não separa de maneira estanque ciência de opinião.

A defesa da relevância estratégica da educação como componente da liberação faz com que ouçamos ressonâncias da filosofia marxiana e a questão de seu estatuto filosófico. O projeto de “realização da filosofia” do jovem Marx<sup>26</sup> consistiria, na verdade, em um “desvio”, logo convertido em “estadia”<sup>27</sup>, na filosofia – em movimento tenso em direção ao mundo:

A filosofia, não podendo absolutamente mais pretender sair de seu tempo, não pode se libertar dos conflitos que a estruturam. Ela deve se desfazer do olhar intemporal voltado à verdade das normas, para se contentar em tomar partido, em se engajar na batalha<sup>28</sup>.

Dito de outra maneira, a filosofia não determinada a história, é, antes, uma “filosofia na história”, para retomar a feliz fórmula de Étienne Balibar<sup>29</sup>. O pensamento crítico se prolonga nas zonas ontológicas parciais, nas ciências positivas – inclusive as chamadas “humanidades”.

Garo nota com perspicácia que a “intervenção política” proposta por Althusser restringia-se “a um setor da realidade, o das ideias”, válidas por si sós. Sem sombra de dúvida, a ideologia é um *médium* social, mas a operação do corte epistemológico a separa das contradições concretas. Se, por um lado, Althusser aposta na disseminação material da ideologia, por outro reencontra a noção de imaginação, “(...) redelimitando tendencialmente a ideologia como setor separado do real”<sup>30</sup>. Por via de consequência, perde-se de vista a especificidade do político, despoliti-

<sup>26</sup> “É portanto de bom direito que na Alemanha o partido político prático exige a negação da filosofia”; ou ainda: “A crítica do céu se transforma assim em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, a crítica da teologia em crítica da política” (MARX, 2005, p. 97 e 91).

<sup>27</sup> (LABICA, 1976, p. 45 e 78).

<sup>28</sup> (RENAULT, 1995, p. 46).

<sup>29</sup> (BALIBAR, 1997, p. 300).

<sup>30</sup> GARO, Louis Althusser: l'idéologie, entre philosophie et politique, p.15

zando as potências de apropriação: a educação (mas também a arte, por exemplo) mobiliza a ação, podendo abarcar temas e problemas políticos. Não obstante, a ação coletiva e o governo do que é comum apresentam-se como momentos distintos, mesmo que relacionados com os anteriormente citados. Afinal de contas, “o educador deve se educar”<sup>31</sup>.

O esforço de pensar o corte inserido em uma continuidade é uma tentativa de conjugar a continuidade histórica com a aparição, ou seja, processo e ato. Ora, é disso que se trata a política: “Em política, se é constantemente levado a pensar juntos, em sua unidade contraditória, a ruptura e a continuidade, o acontecimento e a história, o ato e o processo”. Dito de outra maneira, a lógica narrativa de objetos como a história e o inconsciente mostram que do corte jorra, ainda, história, deixando uma cicatriz<sup>32</sup>.

Na *Fenomenologia do Espírito* diz-se que noções opostas – como por exemplo sujeito e objeto, finito e infinito – são, em um primeiro momento, tomadas fora de sua unidade, numa oposição exterior e estática; seu “uso” ou a entrada em movimento, uma interferência qualquer, não poderia deixá-los indiferentes<sup>33</sup>. É o caso da ciência, “saber que se sabe” e que possui “de um lado, a consciência do objeto, e, de outro, a consciência de si mesma”. Ela não é o “outro absoluto” da opinião, mas “seu outro relativo”: “longe de repousar sobre a autossuficiência positiva, ela é determinada por sua própria negatividade”. O movimento da consciência produz o objeto, mas apenas enquanto objeto do conhecimento. Ademais, a relação do saber para com este objeto é resolvida no absoluto como “sujeito-objeto”. Sínteses tais como a de um sujeito que é um não-sujeito ou o interior que é exterior desconstroem a “subjetividade soberana”: este raciocínio nos leva ao encontro de Marx, tendo em vista que a ligação entre a reificação das relações sociais (o caráter objetual dos indivíduos suporte – *Träger* – da estrutura) e da “vontade subjetiva” de revolucionar a ordem existente traz à tona a unidade contraditória do positivismo que elimina o sujeito, bem como do voluntarismo apressado a doar sentido

<sup>31</sup> (“MARX; ENGELS, 1968, p. 32).

<sup>32</sup> (BENSAÏD, 2001, p. 95-142).

<sup>33</sup> (HEGEL, 1975, p. 65).

às complexas contingências históricas<sup>34</sup>.

Žižek retoma o argumento althusseriano no contexto da reconceitualização da noção gramsciana de “hegemonia”, empreendida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffé. Ao se compreender hegemonia como uma disputa simbólica entre termos de igual potência (posto que todos simbólicos), perde-se de vista tanto a especificidade do que está em jogo quanto o fato de que existe um termo preponderante que determina os demais – o que é passível de ser modificado graças a deslocamentos em regime de contingência:

na série de lutas (econômica, política, feminista, ecológica, étnica etc.) sempre existe uma que, mesmo sendo parte constituinte da cadeia, secretamente sobredetermina o horizonte. Essa contaminação do universal pelo particular é mais ‘forte’ do que a luta pela hegemonia (isto é, por meio de qual conteúdo particular a universalidade da qual é questão vai exercer a hegemonia?): ela estrutura anteriormente o terreno mesmo sobre o qual uma multidão de conteúdos particulares lutam pela hegemonia. (Žižek, 2000, p. 98).

Para o benefício do pensamento crítico, uma série de questões tidas como privadas ou apolíticas foram repolitizadas; em contrapartida, não se pode deixar de politizar o capitalismo. Essa “nova hegemonia” opera politicamente por meio de uma disjunção da economia, critica o pensador esloveno: trata-se antes de um resultado dessa estratégia (imanência ao método) do que uma determinação ontológica<sup>35</sup>. Mesmo relações de dominação anteriores ao capitalismo, como as relativas ao gênero, são ressignificadas pela mediação da vida no mercado.

Em Gramsci, a relação dominante/dominado estende suas ramificações em toda sociedade civil. Desde então não se lida com uma dimensão “pré-política”, pois nelas se acoplam “aparelhos hegemônicos”. Os conflitos sociais são portanto sacudidos, já que atravessam toda a sociedade: “a revolução não é só somente e prioritariamente político-estatal,

<sup>34</sup> (BENSAÏD, 1999, p. 375-376).

<sup>35</sup> (ŽIŽEK, 2000, p. 98).

mas também social e cultural”. Antes de se exercer o poder, a luta pela hegemonia já é operante<sup>36</sup>.

### **Pela abertura do espírito objetivo**

O que sobrou de Hegel? Tentamos trabalhar essa questão em alguns outros textos. De maneira geral, nossa interpretação busca dar uma sistematicidade à contingência, não separada do ritmo longo da história – o que modifica uma e outra. Em termos “interiores” ao hegelianismo, se nos permitirem a expressão, isso consiste na estratégia de substituir o conceito de “liberdade” pelo de “possibilidade”, tentando evitar a temida teleologia. Para esse efeito recorreremos a alguns “escudos” teóricos, afora o élan marxista que entretém uma relação tensa com Hegel:

1) a reatualização do conceito de “reconhecimento”, quer seja pela psicanálise, quer seja pela filosofia social (que se pense na “luta à morte” entre senhor e escravo, tal como descrita no capítulo IV da *Fenomenologia do Espírito*); 2) a leitura de John McCumber a respeito da interpretação de Hegel empreendida por Rorty: segundo este último, seria possível reivindicar uma aliança entre o historicismo hegeliano, o evolucionismo darwiniano e o pragmatismo. Dessa maneira, a filosofia de Hegel assumiria as diversas mutações pelas quais passou, deixando de ser um grande e lento Tiranossauro para dar lugar a ágeis e pequenos pássaros<sup>37</sup>;

3) segundo o historiador da filosofia e tradutor Jean Hyppolite, a reflexão é um momento positivo do absoluto que “eleva o verdadeiro a um resultado” e que “suprime” a oposição entre “o verdadeiro e seu vir a ser”<sup>38</sup>. Ora, o movimento lógico de determinação se repete na história (donde sua eternidade), mas não caminha a algo mais elevado; 4) finalmente, a tese de doutoramento do jovem Marcuse. Ele crê que todo

<sup>36</sup> (BUCI-GLUCKSMANN, 1999, p. 535-537).

<sup>37</sup> (MCCUMBER, 1993, p. 28-29).

<sup>38</sup> (HYPPOLITE, HEGEL, 1998, p. 19-20).

prosseguimento da *Ciência da Lógica* constatado na *Doutrina do Conceito* não poderia superar os ganhos da lógica objetiva. Quer dizer que a “realidade efetiva” não pode de forma alguma passar a uma estrutura “ainda mais real”. Trata-se, isto sim, de uma “repetição” de realidade. O próprio Hegel declara que a necessidade já é em si o conceito. Eis a razão pela qual Marcuse pensa que a passagem da necessidade ao conceito é uma falsa passagem<sup>39</sup>

Croce e Dilthey escreveram que a doutrina do espírito objetivo hegeliana seria ainda pertinente, pois imune à metafísica do espírito absoluto. Jean-François Kervégan, em *L'Effectif et le rationnel*<sup>40</sup>, fornece pistas interessantes para uma leitura de Hegel ao nível finito da efetividade.

A *Filosofia do Direito* evoca a *Ciência da Lógica*, o que significa que o espírito objetivo faz ciência, tal como na grande lógica. Todavia, uma vez que a história real desmentiu visadas de reconciliação, forçoso é admitir que a fratura social não é sanável com os conceitos propostos pela doutrina do espírito objetivo. Donde se explica o apelo ou a uma filosofia da história (a colonização do “mundo novo”) ou a figuras do espírito absoluto, como a religião e uma filosofia consciente de si mesma, presente a si. Todavia, recusando tais entradas, procura-se reconstruir uma leitura do espírito objetivo que privilegie Hegel como pensador do presente. Mesmo a reconciliação não mostraria um mundo além: antes, surge como tendência em processo, não realizada, incrustada no presente. Este, por seu turno, se insinua como outro, o que enseja a colocação de um futuro – uma outra figura do mundo, ao invés de outro mundo<sup>41</sup>.

Pensar o presente significa extrair o racional daquilo que é efetivo, “(...) deixar a efetividade chegar nela [filosofia] à consciência de seu grau

<sup>39</sup> (MARCUSE, 1991, p. 97-98 e 107; HEGEL, 1994, p. 581, §147, aditivo).

<sup>40</sup> Essa seção de nosso trabalho se inspira notadamente do referido texto de Kervégan. Curiosamente, mesmo não tematizando o espírito absoluto, esse autor mantém a referência à liberdade, pelo menos enquanto operador lógico.

<sup>41</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 30).

e de suas figuras de racionalidade própria<sup>42</sup>. A “eternidade da razão”<sup>43</sup> se revela no real do espírito objetivo: a revelação depende do efetivo, não sendo seu “Outro” – mas o efetivo em alteridade consigo mesmo. Seu ser-aí é manifestação de si, não apontando para um além ou aquém do mundo<sup>44</sup>.

A “ciência do Estado”, exposta no prefácio da *Filosofia do Direito*, se preocupa não em como o Estado deve ser, mas como deve ser conhecido<sup>45</sup>. Pensar o que há de racional no efetivo consiste em pensar o que, no interior do Estado (ou de qualquer outra figura presente), o excede; isso que, desde o interior, estipula um limite e portanto aponta para uma mudança. O conceito, assim, se manifesta quando o efetivo está prestes a ceder<sup>46</sup>.

Mas em que consiste o “efetivo”, afinal? Seria tão somente uma recuperação conceitual da realidade? Detenhamo-nos na fórmula da *Filosofia do Direito*, “o que é racional é efetivo; e o que é efetivo é racional”<sup>47</sup>. Uma vez mais, a *Ciência da Lógica* vem a nosso socorro, com a crucial distinção entre “realidade” e “efetividade”.

Realidade corresponde à pura contingência do ser-aí, que se esgota em sua imediaticidade ou necessitarismo (o ser que se encontra diante do nada e gera o movimento do devir). O efetivo quer dizer que somos relacionais e opacos a nós mesmos – somos sempre desde já mediados<sup>48</sup>. A efetividade, assim, reúne necessidade e contingência, se explicando como o domínio da mediação – participante do imediato. Há uma dis-

<sup>42</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 31).

<sup>43</sup> (HEGEL, 1965, p. 242). Essa passagem é descrita de forma teológica no primeiro livro da *Lógica*: “Esse conteúdo [da lógica] é a apresentação de Deus tal como é em sua essência eterna, antes da criação da natureza e de um espírito infinito” (HEGEL, 1987, p. 18-19). Cremos, contudo, ser mais generoso, e mesmo honesto, com Hegel pensar a questão da atemporalidade do ato de passagem.

<sup>44</sup> (HEGEL, 1982, p. 247).

<sup>45</sup> (HEGEL, 1998, p. 105).

<sup>46</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 108).

<sup>47</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 104).

<sup>48</sup> “A essência é o ser passado, mas intemporalmente passado” (HEGEL, 1982, p. 2).

tância de si a si, gerada pela reflexividade. Da emergência passa-se à absorção. Interior e exterior coincidem, desde que captados em processualidade. O efetivo não pode ser reduzido à pura interioridade. Antes, ele é o esgotamento da interioridade na dicção de si no exterior. Hegel sai do dualismo presente na aparência do ser e na indeterminação da essência: o ser é sua razão de ser, o que se revela faz parte do meio de sua manifestação. Em uma palavra, e aqui aproveitamos o poder de síntese de Kervégan, o efetivo é o “devir conceito do ser sempre já mediado pela negatividade da essência”. A ideia nada mais é do que a expressão da imanência do efetivo, do movimento que une sujeito e objeto. Isso posto, a identidade entre real e efetivo não pode ser imediata: é de ordem especulativa e processual, o pressuposto e o resultado da relação infinita entre ser e razão. Suas variação e multiplicidade positivas são expostas na doutrina do espírito objetivo<sup>49</sup>.

“Apreensão do presente e do efetivo”, a filosofia nada prescreve à realidade. Ocupa-se de “conceituar o que é (...) pois o que é é a razão”<sup>50</sup>. Para além do espontaneísmo do ser-aí, “o que é” responde pelo nome do efetivo, do que é criado. O efetivo confere identidade (especulativa, que se o diga): faz o outro tornar-se efetivo.

A noção de “espírito objetivo” surge, sem assim ser nomeada, já na *Fenomenologia do Espírito*, ao capítulo VI. Nele as figuras do espírito não se confinam mais às figuras da consciência: “figuras de um mundo”, o espírito é portador de uma “efetividade ética”, objetivamente oposto à consciência<sup>51</sup>.

O espírito, sobretudo na esfera prática, se caracteriza pela objetivação, por sua capacidade de “permanecer perto de si na objetividade”<sup>52</sup>. O espírito objetivo inverte a filosofia do espírito (subjetivo-objetivo-absolute), ao seguir a seguinte sequência: objetividade do direito abstrato,

<sup>49</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 23-26).

<sup>50</sup> (HEGEL, 1998, p. 103 e 106).

<sup>51</sup> (HEGEL, 1983, p. 12 e 10).

<sup>52</sup> (HEGEL, 1998, p. 137; KERVÉGAN, 2007, p. 215).



moralidade subjetiva, e a “eticidade” ou *Sittlichkeit*<sup>53</sup>.

O bojo da questão consiste em lidar (ou superar) a tensão entre as leis objetivas e o mundo vivido, a dimensão da experiência. Assim, o direito não se deixa compreender como restrição, e tampouco como liberdade em si – mas, antes, como realização. A eticidade recebe a subjetividade, dissuadindo-a (ou melhor, se impondo) de sua pretensão à autonomia absoluta<sup>54</sup>; o sujeito ético abandona as ilusões da moralidade, segundo as quais, espontânea e ilusoriamente, seria imediatamente portador da liberdade. Espera-se reunir o formalismo do direito ao formalismo do individualismo por meio da objetividade racional das instituições<sup>55</sup>.

A eticidade corresponde a um mundo de determinações que formam um verdadeiro “círculo da necessidade”. Para os indivíduos, isso corresponde ao mundo vivido, que ganha efetividade como objeto de crença ou conhecimento. A objetividade se torna ética na medida em que os indivíduos deixam de ser estranhos/exteiores a ela, formando um “modo de ação universal”. O conteúdo ativado pela subjetividade é um pressuposto ou substância, ou seja, uma segunda natureza<sup>56</sup>.

O período de Hegel em Iena ficou marcado pela idealização dos antigos, expressa na identificação imediata entre indivíduos e totalidade política. Não se levou em conta, assim, as mediações, tanto subjetivas quanto objetivas. Não se trata de apenas separar o burguês do cidadão, o interesse particular do universal. A *Filosofia do Direito* assume os interesses particulares, cuja articulação cria uma sistematicidade com função de mediação entre a singularidade individual e a universalidade estatal<sup>57</sup>.

O “sistema de dependência multilateral” da sociedade civil agencia as relações entre o singular e o universal, entre o indivíduo e a sociedade política. Se há perda de ligação (não realização<sup>58</sup>) há também a

<sup>53</sup> “A ideia da liberdade enquanto Bem vivente” (HEGEL, 1998, p. 251).

<sup>54</sup> (HEGEL, 1998, p. 252).

<sup>55</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 271).

<sup>56</sup> (HEGEL, 1998, p. 251, 252 e 257).

<sup>57</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 227).

<sup>58</sup> (HEGEL, 1998, p. 280 e 278).

possibilidade de reconciliação<sup>59</sup>, eis o sistema de carências. O fundo da singularidade não pode simplesmente ser apagado. Sua existência concreta, aliás, corresponde à produção de pobreza e à exclusão das mesmas instituições fiadoras da auto-realização.

Temos assim dois problemas: o primeiro deles, já mencionado, leva à crítica marxista, que compreende as contradições dos mecanismos sociais; o segundo anima essa exposição: até que ponto uma instituição pode ser facilitadora do desenvolvimento das capacidades individuais? Ou, no dizer de Marx, até que ponto a sociedade pode propor “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas demandas”<sup>60</sup>? Kervégan assim coloca a questão: “o reconhecimento de um ‘direito ao mundo’ impõe uma restrição do ‘direito da vontade subjetiva’ ou é a condição de sua efetivação?”<sup>61</sup>. Já elencamos elementos ideológicos, no sentido de percepção falseada, nos mecanismos educacionais. Tentaremos mostrar agora, ao fim da reflexão, como uma politização dos espaços de educação é capaz de renovar tanto a formação discente quanto a instituição.

## **Conclusão – educação pela contingência**

Hegel descreve a instituição como “a potência do racional na necessidade”<sup>62</sup>, ou seja, como a “conversora” da heteronomia em liberdade. Para Kervégan, a instituição enseja a reunião de indivíduo e comunidade: em um só tempo, participa-se de um repertório de vida comum e se chega a realizações pessoais; a autonomia não é exterior à interlocução – evidentemente, não isenta de conflitos<sup>63</sup>.

As instituições objetivas permitem que as disposições do espírito

---

<sup>59</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 229).

<sup>60</sup> (MARX; ENGELS, 1966, p. 32).

<sup>61</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 377).

<sup>62</sup> (HEGEL, 1998, p. 347).

<sup>63</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 369).

subjetivo venham à luz, sem que se trate de um reflexo superestrutural. Eis o desafio de um “institucionalismo fraco” (determinante e não impositivo): “minha identidade social (meu *ethos*) e política (minhas opiniões e meus engajamentos) não é dedutível de minhas propriedades objetivas no campo institucional, eis porque sou ‘livre’ (...)”<sup>64</sup>.

Se a singularidade não é um apêndice assessorio, o que se dá a pensar é justamente o seu encontro com normas e costumes já existentes. Não que os indivíduos sejam “puros” (não mediados culturalmente), mas sim existentes. A redefinição de limites, que mesmo em Hegel desemboca no colapso caso não se apele ao absoluto, é o problema de se pensar a educação sem certeza da implementação de métodos. Não estamos longe da definição adorniana do pensamento. Numa “lógica do deslocamento”, toda pré-formação subjetiva se coloca diante do não idêntico: “A dialética como procedimento significa pensar no interior das contradições em nome de e contra a contradição já experimentada na coisa. Contradição na realidade, ela é contradição contra esta”<sup>65</sup>.

O problema posto no fim da seção anterior pode agora ganhar o contorno do pensamento de Adorno. O processo de formação de si transfere a identidade a um outro absoluto ou é através de um outro que se chega a si – já que a outra opção seria um abstrato retorno à natureza? Leiamos Adorno:

Saber se a consciência, teoricamente e em sua consequência prática, afirma e deseja reforçar a identidade como alguma coisa de último, de absoluto, ou se ela a experimenta como o universal aparelho de constrangimento do qual ela finalmente necessita para se livrar do constrangimento universal, da mesma maneira que a liberdade não pode se realizar senão através do constrangimento civilizatório e não como *retour à la nature*<sup>66</sup>.

<sup>64</sup> (KERVÉGAN, 2007, p. 371). Ver também Hegel (1998, p. 258): “O direito dos indivíduos a sua destinação subjetiva à liberdade tem seu cumprimento no fato de que pertencem à efetividade ética, esperado que a certeza que possuem de sua liberdade tem sua verdade em tal objetividade, e que esses têm efetivamente no elemento ético sua essência própria, sua universalidade interna”.

<sup>65</sup> (ADORNO, 2003, p. 179).

<sup>66</sup> (ADORNO, 2003, p. 182; em francês no original).

O universal doador de sentido não é positivo: ele é determinado pelo rastro do particular, ou seja, constituído pelo negativo. Essa constatação apenas reforça a necessidade de deliberação e debate para que a instituição da educação seja inclusiva, quer seja em método quer seja em conteúdo. Sem, contudo, repetir mecanicamente os limites da sociedade civil. Mesmo porque o desenraizamento fornece a chance de uma nova familiarização, não forçosamente traumática – em termos deleuzeanos, que se pense na “desteritorialização”. Esse não idêntico trazido ao convívio é o desvelar da essência – não compreendida em termos platônicos, mas enquanto aparecer: “Sua doutrina da objetividade da essência postula que o ser é o espírito ainda não vindo a si. A essência lembra a não identidade, no conceito, daquilo que não é de início posto pelo sujeito, mas que ele persegue”<sup>67</sup>.

Em conferência de 1998, Jacques Derrida declara sua “fé na Universidade”. Essa defesa não significa encastelamento, mas publicização, em contexto em que novas técnicas de comunicação, informação e arquivo transformam a sociedade. Mesmo porque, acredita, jamais se soube ao certo o que seria a “essência própria da universidade soberana”. Ele acredita na liberdade incondicional desse espaço, que propicia não uma certeza – mas o engajamento na promessa da verdade. Aleatória, todavia, a verdade não tem hora ou lugar marcados, podendo ocorrer em qualquer lugar – portanto também fora da universidade. Assim, nem dentro nem fora, a “universidade sem condição” busca seu lugar nas fronteiras, no acontecer que problematiza limites, onde quer que possa vir a aparecer<sup>68</sup>.

## Referências

ADORNO, Theodor. *Dialectique négative*. Tradução grupo de tradução do Collège de Philosophie (Gérard Coffin, Joëlle Masson, Olivier Masson, Alain Renault e Dagmar Trousson). Paris: Payot & Rivages, 2003.

<sup>67</sup> ADORNO, 2003, p. 207.

<sup>68</sup> DERRIDA, 2001.

ALTHUSSER, Louis. Problèmes étudiants. In: *La Nouvelle critique*, n. 152. Paris: janeiro de 1964.

\_\_\_\_\_. *Lire 'Le Capital' II*. Paris: Maspero, 1965.

\_\_\_\_\_. *Pour Marx*. Paris: Maspero, 1966.

\_\_\_\_\_. *Éléments d'autocritique*. Paris: Hachette Littérature, 1974.

\_\_\_\_\_. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Claro enigma. In: \_\_\_\_\_. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979

BALIBAR, Étienne. *La crainte des masses – Politique et philosophie avant et après Marx*. Paris: Éditions Galilée, 1997.

BENSAÏD, Daniel. *Marx o intempestivo*. Tradução de M. Guerra. Rio: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Louis Althusser et le mystère de la rencontre*. Disponível em: <<http://www.marxau21.fr/index.php/textes-figures-du-marxisme/althusser-louis/86-althusser-et-le-mystere-de-la-rencontre>>. trata-se de um capítulo de *Résistances – Essai de taupologie générale*. Paris: Fayard, 2001

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. Hégémonie. In: *Dictionnaire critique du marxisme*. Organizado por Gérard Bensussan e Georges Labica. Paris: PUF, 1999.

DERRIDA, Jacques. *L'Université sans condition*. Paris: Galilée, 2001.

GARO, Isabelle. *Louis Althusser: l'idéologie, entre philosophie et politique*, disponível em: <http://www.marxau21.fr/index.php/textes-figures-du-marxisme/althusser-louis/28-louis-althusser-lideologie-entre-philosophie-et-politique> .

HEGEL, G. W. F. *Phénoménologie de l'esprit*, tomos I e II. Tradução de Jean Hyppolite. Paris : Aubier-Montaigne, (1941), 1975 et 1983

\_\_\_\_\_. *Science de la logique*, livro primeiro, primeiro tomo, *La doctrine de l'Être*. Tradução Pierre-Jean Labarrière e Gwendoline Jarczyk. Paris : Aubier-Montagne, (1972) 1987

\_\_\_\_\_. *Science de la logique*, livro II, primeiro tomo, *La doctrine de l'essence*. Tradução Pierre-Jean Labarrière e Gwendoline Jarczyk. Paris : Aubier-Montagne, (1976) 1982

\_\_\_\_\_. *Science de la logique*, segundo tomo, *La Logique subjective ou doctrine du concept*. Tradução Pierre-Jean Labarrière e Gwendoline Jarczyk. Paris : Éditions Aubier-Montagne, 1981

\_\_\_\_\_. *Encyclopédie des sciences philosophiques – I - Science de la logique*. Tradução Bernard Bourgeois. Paris : Vrin, (1970), 1994

\_\_\_\_\_. *Encyclopédie des sciences philosophiques II – Philosophie de la nature*. Tradução Bernard Bourgeois. Paris : Vrin, 2004

\_\_\_\_\_. *Encyclopédie des sciences philosophiques III – Philosophie de l'esprit*. Tradução Bernard Bourgeois : Paris, Vrin, 1988

\_\_\_\_\_. *Principes de la philosophie du droit*. Tradução Jean-François Kervégan. Paris : PUF/Fondements de la politique, 1998

\_\_\_\_\_. *La raison dans l'histoire*. Tradução Kostas Papaioannou. Paris : UGE/Plon, 1965

\_\_\_\_\_. *Leçons sur la philosophie de l'histoire*. Tradução Jean Gibelin. Paris : J. Vrin, (1946), 1987

\_\_\_\_\_. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*, tomo 3, *Filosofia do espírito*. Tradução Paulo Menezes, com colaboração de padre José Machado. São Paulo: Loyola, 1995

KERVÉGAN, Jean-François. *L'Effectif et le rationnel – Hegel et l'esprit objectif*. Paris: Vrin, 2007

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

LABICA, Georges. *Le statut marxiste de la philosophie*. Bruxelas: Éditions Complexe, 1976

MARX, Karl. « Introduction » a « Pour une critique de la philosophie du droit de Hegel ». In : *Philosophie*. Tradução Maximilien Rubel com Louis Évrard e Louis Janover. Paris: Gallimard/Folio, (1843) 2005

MARX, Karl, e ENGELS, Friedrich. *L'Idéologie allemande: critique de la philosophie allemande la plus récente dans la personne de ses représentants Feuerbach, B. Bauer et Stirner, et du socialisme allemand dans celle de ses différents prophètes*. Tradução Henri Augier, Gilbert Badia, Jean Baudrillard e Renée Cartelle. Paris: Éditions sociales, (1845) 1968.

\_\_\_\_\_. *Critique du programme de Gotha et d'Erfurt*. Tradução Émile Bottigelli. Paris: Éditions sociales, (1875) 1966.

MARCUSE, Herbert. *L'ontologie de Hegel et la théorie de l'historicité*. Tradução Gérard Raulet e Henri-Alexis Baatsch. Paris: Gallimard/Tel, 1991.

MCCUMBER, John. *The company of words: Hegel, language, and systematic philosophy*. Evanston: Northwest University Press, 1993

RENAULT, Emmanuel. *Marx et l'idée de critique*. Paris: PUF/ Philosophies, 1995.

RICŒUR, Paul. *Temps et Récit I e III*. Paris : Seuil, 1983 e 1985.

ŽIŽEK, Slavoj. “Class struggle or postmodernism? Yes, Please !”. In: *Contingency, hegemony, universality*. Organizado por Judith Butler, Ernesto Laclau e Slavoj Žižek. Londres/New-York : Verso, 2000.

\_\_\_\_\_. “Holding the Place”. In BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; e Žižek, SLAVOJ. (Org.). *Contingency, Hegemony, Universality*. BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; e Žižek, SLAVOJ. (Org.). Londres/New-York : Verso, 2000

\_\_\_\_\_. *Menos que nada – Hegel e a sombra do materialismo dialético*. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013

Data de registro: 21/12/2015

Data de aceite: 18/01/2017







## Educar em Si: variações sobre o tema das competências socioemocionais

*Carlos Velázquez Rueda\**

**Resumo:** A inflação racional que caracteriza a história moderna começa a dar mostras de insuficiência educativa. À volta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, estrutura-se uma rede investigativa que procura atender o desenvolvimento de habilidades compensatórias à tradicional super-valorização cognitiva, pois identificou-se a necessidade de desenvolver também as chamadas competências socioemocionais. Sob as metodologias de indução analítica de base documental e pesquisa qualitativa de paradigma junguiano, este trabalho propõe que o desenvolvimento socioemocional é interdependente com o desenvolvimento cognitivo e que um modelo de desenvolvimento conjunto pode ser encontrado na prática da música. Expõe-se, no corpo do trabalho, a gênese psico-orgânica da emoção e sua relação com a educação, sobre o fundo comparativo da experiência musical. Na conclusão, oferece-se uma síntese qualitativa da música em vista do desenvolvimento cognitivo e emocional articulados, assim como uma ampliação epistemológica da música a fim de possibilitar práticas mais abrangentes.

**Palavras-chave:** Educação pela música. Emoção. Educação. Competências socioemocionais.

### Education symphony: variations on the theme of socio-emotional competences

**Abstract:** The rational inflation that characterizes the modern history begins to show signs of educational failure. Around the Organization for Economic Cooperation and Development - OECD, begins to be structured a research network that seeks to meet the development of compensatory skills under the traditional cognitive overvaluation because we also identified the need to develop the so-called

---

\* Doutorado em Música Antiga no Conservatoire National de Musique du Raincy. Professor da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). *E-mail:* [caveru@unifor.br](mailto:caveru@unifor.br)

socio-emotional competences. Under the induction of analytical methodologies of qualitative research and bibliographic database of Jungian paradigm, this paper proposes that the socio-emotional development is interdependent with the cognitive development and a model of joint development can be found in the practice of music. In the body of this work, we find the explanation for the psycho-organic genesis of emotion in relation with education, and about the comparative background of musical experience. At the conclusion, it's offered a music's qualitative synthesis on cognitive and emotional development articulated, as well as an epistemological expansion of music in order to enable more embracing practices.

**Keywords:** Education by the music. Emotion. Education. Socio-emotional Competences.

### **Educar en Si: variaciones sobre el tema de las competencias socioemocionales**

**Resumen:** La inflación racional que caracteriza la historia moderna ha comenzado a dar señales de insuficiencia educativa. En torno de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, se estructura una red investigativa que busca compensar las lagunas dejadas por la tradicional supervalorización cognitiva, pues se ha identificado la necesidad de desenvolver, también, las llamadas Competencias Socioemocionales. Orientado metodológicamente por la inducción analítica de base documental y por el paradigma junguiano de investigación cualitativa, este trabajo entiende que el desenvolvimiento socioemocional y el desenvolvimiento cognitivo son interdependientes y que un modelo de desenvolvimiento conjunto se encuentra en la práctica musical. Para fundamentar esta posición, se explana sobre la naturaleza psico-orgánica de la emoción y sobre su relación con el proceso educativo, ambos ilustrados en el ámbito de la experiencia musical. En la conclusión, además de una síntesis de las cualidades musicales que actúan en la educación integral, se propone una ampliación epistemológica de la música, en vista de ampliar sus posibilidades de aplicación.

**Palavras chave:** Educação por la musica. Emoción. Educación. Competencias Socioemocionales.

## **1. Prelúdio (Introdução)**

Desde o ano de 2010, na cadeira de filosofia estética, que integra alguns currículos da Universidade de Fortaleza, venho realizando o seguinte exercício: a partir de um *software* de edição de partituras, faço os

estudantes escutarem uma melodia com acompanhamento de acordes, percussão e contrabaixo. Depois de escutá-la integralmente, sem que os participantes tomem conhecimento, executo-a novamente subtraindo-lhe uma das partes, geralmente o contrabaixo. Então questiono a turma sobre as possíveis diferenças entre as duas execuções. Quase invariavelmente meus alunos têm a sensação de que a segunda execução foi diferente, embora não consigam identificar a diferença. Se ao invés do contrabaixo extraio a melodia, boa parte dos escutas identifica a mudança, enquanto outros poucos acreditam que se trata de outra música.

Fica claro nesta experiência que a atenção perceptiva consciente prioriza a escuta da melodia, no entanto, isto não supõe que os planos não prioritários à consciência, como o acompanhamento de acordes, a percussão e o contrabaixo, não tenham sido percebidos. Eles não são claros à consciência porque foram percebidos a nível inconsciente. O fato de sentir que algo mudou sem poder precisá-lo confirma aquilo que, em sua *Estética*, Baumgarten (1993) chamou de *percepções obscuras e confusas*, isto é, percepções em diversos graus de afastamento do campo consciente. Igualmente, o experimento confirma o que, mais recentemente, a psicologia analítica conhece como *percepção subliminar*. Segundo Jung (1964, p. 23), haveria na percepção aspectos inconscientes. Aspectos fenomênicos absorvidos por debaixo do pórtico, da liminar da consciência, donde justifica-se o nome subliminar. Trata-se de aspectos percebidos sem que a consciência tome conhecimento.

É interessante notar que são três as partes da música utilizada nesta experiência as que não ocupam o primeiro plano de atenção consciente: os acordes, a percussão e o contrabaixo; enquanto que a consciência se foca em apenas um plano, que é a melodia. Isto indica que, na percepção do conjunto, os aspectos percebidos a nível inconsciente são muito mais numerosos que os aspectos percebidos conscientemente. Notemos também que, apesar de inconscientes, a ausência dos planos acompanhantes modifica a percepção do plano consciente, no caso, a melodia. Qualquer músico pode corroborar o quanto a harmonia e a orquestração

podem variar o caráter e a expressividade de uma melodia. Por outro lado, uma melodia interpretada sem acompanhamento pode atingir uma grande força expressiva na medida em que o intérprete procura suprir com os recursos de seu instrumento os efeitos que resultariam de uma orquestração. Dito de outra forma, o intérprete imprime à melodia um acompanhamento imaginário e, mesmo quando de forma alguma isto poderia atingir a percepção consciente de sua plateia, a orquestra imaginária do intérprete faz grande diferença em seu desempenho.

Do fato de poder mostrar a partitura da música em questão para meus alunos, a multiplicidade e a simultaneidade dos planos que integram o fenômeno, assim como a prioridade da escuta consciente, ficam claramente evidenciados; mas seria ingênuo pensar que a percepção humana reserva essa sistemática para exclusividade dos acontecimentos musicais. A julgar pelas observações de Jung (2009), a mesma articulação entre consciência e inconsciente que identificamos nesta experiência musical opera em toda experiência perceptiva. Não estaria a dizer nada muito novo ao afirmar que a percepção é a base de todo aprendizado, por isso tento chamar a atenção para a articulação entre consciência e inconsciente no próprio ato da percepção e, assim, sugerir que todo real aprendizado é igualmente articulado.

## **2. Tema – *Andante con motto***

A história ocidental moderna é demarcada pela emergência do pensamento racionalista. O fortalecimento da economia monetária trouxe as necessidades de desvinculação de objetos reais de valores abstratos e desmembramento dos processos produtivos, assim como sua consequente depuração de liames afetivos, individuais e comunitários, em vista de maiores eficácia e rendimento (LE GOFF, 2013). Destarte, aos poucos, apreendemos a pensar racionalmente. Muito acertadamente a palavra *razão* partilha o radical com a palavra *ração* pois, a rigor, ambas têm o mesmo significado. O latim *rationem* designa uma porção, uma parte ou

as partes que integram a conta, o cálculo (GÓMEZ DE SILVA, 1998). Fica fácil, portanto, entender que o pensamento racionalista lida com partes, com porções dos fenômenos que percebe em seu ambiente. É como se a música fosse apenas melodia, sem instrumentos acompanhantes e sem estruturas imaginárias que pudessem insinuar-se entre suas inflexões. Os esforços que a sociedade moderna realiza no sentido de depurar e especializar habilidades e conhecimentos que idealiza eficazes para o mercado de trabalho são também esforços por despojar as melodias fenomênicas da existência de sua orquestra acompanhante.

Um movimento internacional, coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) começa, atualmente, a indicar algumas das lacunas criadas pela histórica insistência no foco da razão. Reparou-se que as chamadas *competências cognitivas*, isto é, conhecimentos científicos testados e aplicados ou aplicáveis ao mercado de trabalho, não garantem por si a eficácia, nem a realização, nem muito menos a felicidade dos jovens profissionais da atualidade. Países com alto desempenho formativo, como os escandinavos, por exemplo, enfrentam sérios problemas de instabilidade emocional, depressão, inconstância e isolamento.<sup>1</sup> Estes problemas, por sua vez, não apenas afetam o desempenho profissional, como dificultam e empobrecem os resultados almejados pelos programas institucionais de ensino, de saúde e de bem estar social em todos seus âmbitos. Tomemos como ilustração algumas situações apontadas pelo Fórum Internacional de Políticas Públicas que aconteceu em São Paulo, em março de 2014<sup>2</sup>. Observou-se, no Reino Unido, que a elevação do desempenho cognitivo das crianças não tem praticamente nenhum impacto na taxa de obesidade dessa população; no entanto, o aprimoramento equivalente de autoestima, resiliência e disciplina, por exemplo, reduz o indicador em 10%. Segundo o *Programme*

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum\\_issues-paper-Portugues\\_final.pdf](http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

for *International Student Assessment (PISA)*<sup>3</sup>, os estudantes com altos níveis de perseverança gozam de aproximadamente um ano de vantagem no aprendizado de matemática, em relação a estudantes menos perseverantes. Sobre bases como estas, o que motiva a troca de observações e pontos de vista entre os países que partilham essa preocupação é a seguinte pergunta: como desenvolver perseverança, resiliência, cooperatividade, criatividade, altruísmo, autoestima, motivação, organização, disciplina e ética, entre muitas outras competências importantes, mas que não são passíveis de sistematização cognitiva? Um início de resposta está talvez dado na criação do neologismo que encabeça o movimento, a partir do qual é possível resumir a primeira pergunta a esta outra: como desenvolver *competências socioemocionais*?

## 2.1 Variação nº1 – expressivo

Competências socioemocionais parece-me ser um desses felizes neologismos autoexplicativos. Há, de fato, uma forte relação entre educação e emoção. Para início de contas, essa relação é etimológica: educar, em português, decorre da aglutinação das palavras latinas *ex*, que significa fora, e *ducere*, que significa conduzir (GÓMEZ DE SILVA, 1998). Literalmente, educar significa *conduzir para fora*; na prática, educar implica conduzir o educando para fora de sua construção subjetiva da realidade, em direção à realidade objetiva. Educar implica o desenvolvimento de competências que viabilizem a inserção e o constante ajuste do sujeito à dinâmica do meio em que se desenvolve. Obviamente, a julgar pela articulação racional e irracional que constatamos na experiência musical relatada na abertura deste texto, nenhuma dessas competências é exclusivamente racional. Como vimos, incluso as competências passíveis de sistematização cognitiva dependem em grande medida de seus substratos irracionais; da mesma forma em que o acompanhamento, mesmo que

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[www.oecd.org/pisa/](http://www.oecd.org/pisa/)>. Acesso em: 07 ago. 2014.

percebido subliminarmente, modifica a percepção da melodia.

Por sua vez, a palavra portuguesa emoção também decorre de uma aglutinação de palavras latinas. Notemos que se mantêm o prefixo *ex*, embora desta vez a palavra associada seja *motion*, que significa movimento (GÓMEZ DE SILVA, 1998). *Exmotion*, emoção em português, significa *movimento para fora*.

Educar é conduzir, mas conduzir não é sinônimo de carregar. É, portanto, o educando quem deve arcar com o dispêndio energético do movimento. E, como sabemos, não poderia ser de outra forma. Em cada processo educativo, o sujeito em desenvolvimento é protagonista e ninguém pode assumir seu lugar. Paulo Freire (1987, p. 39) o disse com insuperável propriedade: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Educação é um jogo no qual o meio problematiza e o educando se move à procura de soluções que o incluam. O educador é parte ativa na problematização. Destarte, a educação depende da mobilidade do educando, cujo impulsionamento e direção é a emoção.

Segundo Jung (2009), a emoção é a energia psíquica resultante da potencialização de um sentimento por uma resposta orgânica interna. Cabe destacar que tanto o sentimento, quanto sua possível resposta orgânica são funções irracionais. O sentimento consiste em um julgamento inconsciente sobre materiais percebidos. Por exemplo, entre duas pessoas bem informadas sobre os benefícios da atividade física regular pode haver um apaixonado pelo esporte e outro que simplesmente o detesta. Se perguntarmos a cada um sobre os motivos da escolha, constataremos uma grande dificuldade em formular explicações, dificilmente um argumento neste sentido consegue ultrapassar a simples afirmação de gostar ou não daquilo. A pessoa que não gosta de fazer esporte pode estar ciente de seus benefícios e, incluso, anelá-los para si, no entanto, mesmo que não possa justificar racionalmente sua atitude, iniciar uma rotina esportiva, pode parecer-lhe um desafio infranqueável. Gostar ou não de fazer esporte são posicionamentos sentimentais, isto é, resultam

da avaliação de percepções que não passaram pelo crivo da consciência, donde a dificuldade, e a irrelevância de formular justificativas racionais. Contudo, é possível educar o sentimento, isto é, conduzi-lo a reconsiderar objetivamente os benefícios da atividade esportiva, no caso.

É claro que um professor de educação física na escola poderia obrigar o aluno que não gosta de esporte a acompanhar o programa sob pena de reprovação, mas esta estratégia talvez apenas serviria para afirmar a aversão inicial. Penso que poderia ocorrer um reposicionamento sentimental ao menos das seguintes três maneiras:

Esforço por identificar conscientemente as percepções inconscientes que pesam no posicionamento negativo: um esforço reflexivo, desde que sincero e humilde, pode trazer à tona a percepção, até então inconsciente, das diferenças entre o próprio tipo físico e o do ator que modela acessórios esportivos na televisão. A não correspondência àquele ideal imagético pode fazer com que a pessoa se sinta ridícula nesse papel. Na medida em que essa situação seja identificada e ponderada na consciência, o sujeito pode permitir que outras qualidades como aquisição de melhor resistência, flexibilidade, agilidade e disposição física cobrem maior importância, e passar a gostar de esporte em função de seu bem estar. Na prática, o sujeito pode também modificar a percepção de si, pois, tendo diminuído a importância do modelo, permitir-se-á apreciar a genuinidade de seus movimentos.

Procura de motivação em interesses acessórios na esperança de que novas percepções, oriundas da experiência, possam modificar o sentimento inicial: a aproximação de um esporte com a finalidade de manter um relacionamento social, por exemplo, pode fazer com que os ganhos à saúde física paulatinamente cobrem maior importância que os entraves imagéticos iniciais.

A conjugação das duas estratégias anteriores: e claro que estas ilustrações são hipotéticas e que numa situação real os processos são tão complexos que seria impossível identificar com certeza a estratégia adotada ou sequer afirmar que possa tratar-se de apenas uma. O que a



psicologia analítica identifica é uma ênfase dada a algum tipo de abordagem em função do tipo psicológico do sujeito (JUNG, 2009). É, contudo, importante reter que a recondução de posicionamentos sentimentais é possível por meios diversos, desde que o sujeito disponha, para o efeito, de uma boa motivação.

No século XVIII, em suas *Cartas sobre a educação estética*, Friedrich Schiller (1963, p. 56) havia notado que “a educação do sentimento (...) é a necessidade mais urgente de nosso tempo” e, ao igual que Baumgarten, não desconhecia a necessidade de articular a irracionalidade sentimental com as faculdades racionais, a fim de integralizá-las numa direção conjunta ao invés de procurar suprimir uma das duas.

## **2.2 Variação nº2 – *appassionatto***

Quando um sentimento é suficientemente intenso como para provocar alterações no funcionamento dos órgãos internos, a atividade orgânica adiciona-se à intensidade sentimental provocando uma descarga energética que, como afirmei anteriormente com base na psicologia analítica, chama-se emoção. Este fenômeno também é de fácil observação na experiência musical. O simples fato de gostar ou não de uma música já é um posicionamento sentimental, no entanto, a gama é muito maior e também mais complexa. Como sugerem as expressões utilizadas nas partituras e a experiência corrobora, uma experiência musical pode suscitar paixão, alegria, tristeza, coragem, melancolia, luxúria, euforia, solenidade, etc. Por outra parte, salvo raríssimos distúrbios, sob efeito musical é impossível evitar alterações orgânicas. A frequência cardíaca tende a sintonizar-se com a pulsação da música e ocorrem liberações hormonais e peptídicas que estimulam e favorecem a movimentação do corpo (JOURDAIN, 1998). Mesmo aqueles que não gostam, não sabem ou não se permitem dançar, enquanto a música soa tamborilam com os dedos ou, involuntariamente, balançam o pé. Por outras palavras, a experiência musical provoca e conduz descargas emocionais.

Um professor é também objeto de julgamentos sentimentais. A indiferença, a simpatia ou a antipatia que seus estudantes lhe devotam são mostras da diversidade sentimental que sua presença provoca. E, mesmo no caso de provocar indiferença, dispõe também de muitos meios de despertar emoção. O sentimento de revolta perante a obrigatoriedade de assistir sua aula ou a imposição de um instrumento de avaliação, por exemplo, são experiências suficientes para fazer com que os sentimentos dos alunos se vejam potencializados por alterações orgânicas internas.

Há, no entanto, tradicionalmente, uma grande diferença entre a experiência musical e a experiência de sala de aula. Na primeira, a emoção se dirige a consumações ambientais, coletivas e criativas. Ambientais porque a música depende das condições acústicas e perceptivas do lugar em que é praticada. Não é igual cantar debaixo do chuveiro do que num descampado. Naturalmente tendemos a registros graves e vozes de meio corpo no ambiente reverberante do banheiro; enquanto que preferimos registros agudos e vozes cheias e fortes num lugar sem reverberação.

Por outro lado, as realizações musicais são sempre coletivas. Mesmo quando cantamos a sós, há em nossa imaginação instrumentos acompanhantes, vozes correlatas, reações e intervenções externas que nos obrigam a ajustar nossa interpretação. Numa prática musical de conjunto, cada um dos participantes tem sua forma particular de assimilar e executar sua parte; porém, a música só “funciona”, é dizer, somente é envolvente, quando cada indivíduo encontra, assume, pratica e ajusta sua parte em respeito e complementaridade das outras partes.

Essas relações de ajuste complementar entre as partes são sempre dinâmicas. Uma música nunca é executada duas vezes da mesma maneira. Mesmo que se trate da mesma peça, tocada pelos mesmos músicos, no mesmo local, as condições espaço temporais e, portanto, as perceptivas, estão em constante mutação e exigem novos ajustes, isto é, novas soluções criativas. Todo músico que interpreta muitas vezes uma mesma peça descobre novos recursos e possibilidades; paulatinamente adquire espontaneidade para ornamentá-la, improvisar variações, fazer arranjos

e novas orquestrações.

Infelizmente, na sala de aula as possibilidades de consumação emotiva são frequentemente restritas. Acredito que isto se deve à natureza parcial do conhecimento racional que é oferecido na educação formal. Desde que o conhecimento racional desconhece sua dependência e necessidade articulatória com seus substratos e faculdades irracionais, resulta em informação rígida, alheia e incapaz de ajuste. Por exemplo, em muitas escolas do nordeste brasileiro ensina-se que no inverno faz frio e, aproveitando a neve, Papai Noel visita as crianças deslizando em seu trenó. Ora, o nordeste brasileiro é próximo ao equador, portanto, faz calor o ano inteiro. O natal, que no hemisfério norte corresponde com o inverno, no hemisfério sul acontece no verão e, mesmo assim, Papai Noel visita a região equipado para enfrentar baixas temperaturas e deslizando seu trenó sobre a neve artificial dos centros comerciais. A emoção da sala de aula não alcança consumação ambiental a falta de diálogo. A razão se encontra tão satisfeita com seu plano de aula e com o volume de conhecimentos que acredita possuir, que faz caso omissos dos sinais perceptivos que poderiam ajudá-la a contextualizar suas informações. Por sua vez, diante da impossibilidade de investir a energia emocional em um objeto conexo com o ambiente, isto é, em algo que faça sentido racional e experiencialmente, muitos estudantes resignam-se ao torturante esforço de memorizar informações esquizoides, até o dia em que deverão regurgitá-las para efeito de avaliação.

A consumação emocional no coletivo não é muito diferente. Contrário à experiência musical na qual cada participante, incluso quem só escuta ou dança, exercita uma parte em observação, respeito e ajuste contínuo perante as outras, na sala de aula, apesar dos inumeráveis estudos que o desaconselham, ainda domina o estigma do instrutor que transfere, para receptáculos vazios, conhecimentos testados e consagrados. É evidente que um professor que acredita possuir conhecimentos inquestionáveis não observa, nem respeita, nem se ajusta às perspectivas de outrem. Mais uma vez as motivações emocionais dos educandos morrem carentes de

diálogo, desta vez não entre o conhecimento e seu ambiente, mas entre os agentes que poderiam, em conjunto, exercitar as partes do objeto a fim de restituir-lhe sua experiencialidade. Às vezes, há que reconhecê-lo, em nome desse estigma, os próprios alunos rejeitam o professor que os exorta a pensar com ele.

Poder-se-ia pensar que a imagem do professor autoritário perante um grupo de educandos passivos e obedientes corresponde à imagem do Maestro regente de uma orquestra. A olhos desavisados poderia parecer que seu papel consiste em supervisionar a correta execução da obra; aliás, poder-se-ia acreditar que sua autoridade provém do fato de ser ele o único músico da orquestra que se remete à partitura geral: o objeto consagrado e inquestionável que se encontra *em jogo*. Contudo, a realidade da orquestra contém sutilezas que alteram significativamente essa visão. Longe de fiscalizar a reprodução literal do que está escrito nas partituras, o Maestro procura coordenar as múltiplas interpretações que provém de cada músico na orquestra. A partitura geral é uma guia para o Maestro, de forma alguma é o objeto que cada um dos presentes almeja. O objeto, que por isso é um *objeto em jogo*, é resultado dos esforços coordenados entre todos ativos.

Esta é outra parte do neologismo da OCDE que gostaria de elogiar. A noção de individualidade resulta do embate do sujeito com objetos externos; dentre eles, altamente significativos e condicionantes são os nossos semelhantes (PIAGET, 1990). Isto significa que um indivíduo só tem noção de si enquanto parte de uma teia social, coletiva; se bem a energia emocional é endógena, sua consumação depende, em grande parte, de sua articulação coletiva. Socioemocional supõe que não basta a descarga emocional, mas que é preciso conduzi-la à sua realização no coletivo.

Devo insistir no que expliquei anteriormente, o resultado do esforço conjunto e coordenado dos músicos da orquestra nunca é igual. O mesmo Maestro, com a mesma partitura e a mesma orquestra, apresenta resultados diferentes em concertos diversos. Isto é fácil de constatar na

simples comparação de duas gravações que reúnam essas condições de semelhança. É uma experimentação valiosa, pois ela prova que o objeto relacional entre o Maestro e a orquestra, como entre o professor e os estudantes, não consiste na literalidade da partitura geral ou na recitação da informação em pauta, respectivamente; mas em sua reatualização criativa. Concentrar-se em repetir a fórmula do sucesso anterior é tempo perdido. Como vimos, as condições espaço-temporais estão em constante mutação e obrigam a novos ajustes em cada interpretação. Insisto, a obra de referência é a mesma, mas em cada circunstância os diálogos ambiental e coletivo observam condições diferenciadas e a reciprocidade entre os participantes vê-se obrigada a encontrar novas vias. Há novos matizes e destaques, novos ornamentos e inflexões, simplesmente porque se responde a também novos estímulos e condições. No dizer de López Quintás (2010), desenvolver a capacidade de ajustar criativamente nossas interações socioambientais é tornar-se responsável, isto é, capaz de responder adequada e atualizadamente às sempre mutantes situações da existência.

### **2.3 Variação nº3 - *sognante***

Gostaria de chamar a atenção para a articulação entre faculdades racionais e irracionais que reiteradamente tenho aludido, pois acredito que na análise dessa articulação possa residir minha contribuição para a empreitada da educação socioemocional. Como procurei explicitar, a emoção é uma descarga energética endógena, em resposta a condições socioambientais capazes de mobilizar-nos. Como qualquer energia, a emoção precisa de escoamento e, canalizada a soluções sinérgicas pode tornar-se uma força criativa; no caso contrário, seu represamento envolve sempre um forte risco destrutivo (JUNG, 2002). Ora, uma canalização eficaz procura garantir continuidade em todas as regiões a perpassar, portanto, penso que, mesmo que a fonte emocional seja irracional, a canalização da energia emocional deve estar articulada com a razão. Dito de

outra forma, não é possível desenvolver competências socioemocionais sem reconhecer sua interdependência com as competências cognitivas.

Um músico que compõe de forma completamente intuitiva, isto é, irracional, muitas vezes tem ideias envolventes; não obstante, geralmente suas composições carecem de desenvolvimento. São aquelas encantadoras melodias breves que nos deixam a impressão de uma promessa inacabada ou, então, aquelas intermináveis tagarelices de notas musicais onde, uma vez por outra, passa flutuando uma breve inflexão melódica que, por um instante, captura nossa atenção. Perceber isto nas programações midiáticas contemporâneas é muito fácil. Basta se perguntar quantas canções conhecemos apenas pelo refrão, dado que o resto da composição está ali só para conduzi-lo ou para, de alguma forma, preencher o tempo entre suas repetições. Aliás, quantas dessas composições apenas se limitam à cínica repetição de uma frase curta e evidente?

Mas o contrário também é desapontador. Um músico que compõe excessivamente apegado a feitos analisados e extraídos de composições famosas, ou que converte em regras absolutas as recomendações de outros músicos, produz obras gramaticalmente corretas, porém desinteressantes para qualquer indisposto a obrigar a atenção a uma proposta “puramente intelectual”.

Grandes compositores de diversas épocas e lugares concordam em dizer que a inspiração, aliada à prática sistematizada, ao conhecimento de um amplo repertório e ao esforço do trabalho reflexivo são condições incontornáveis para a composição musical (JOURDAIN, 1998). Ora, a inspiração é muitas vezes referida como impossível de explicar justamente porque consiste em procedimentos irracionais. Cabe dizer que algumas abordagens neurológicas, psicológicas e filosóficas têm se debruçado sobre estes processos e a eles voltaremos em seguida. Por sua vez, a reflexão e o repertório são recursos racionais que se aliam à inspiração no campo da prática. Uma música envolvente e bem estruturada só é possível na articulação prática de faculdades racionais e irracionais. Minha proposta, como de fato anunciei anteriormente, é que esta articulação é

necessária em qualquer campo de atividade humana.

Longe de mim dizer que não existe isso que é chamado de inspiração; pelo contrário. Nós a encontramos como força propulsora em *todo tipo de atividade humana, não sendo, de forma alguma, peculiar aos artistas*. Mas essa força só é colocada em ação através de um esforço, e o esforço é o trabalho... *O sentido musical não pode ser adquirido ou desenvolvido sem exercício*. Em música, como em qualquer outra coisa, a inatividade conduz, aos poucos, à paralisia, à atrofia das faculdades (JOURDAIN, 1998, p. 225, grifos meus).

A percepção, fonte de todo aprendizado depende de nossos sentidos que são receptáculos orgânicos. Uma descarga emocional é provocada pelo julgamento sentimental do percebido, potencializado pela movimentação dos órgãos internos, é dizer por uma resposta também orgânica. Em suma, o ambiente estimula os órgãos perceptivos e provoca uma resposta dos órgãos internos. Nos animais irracionais, este fluxo é transparente e determina seus comportamentos, porém, a situação não é a mesma quando o animal é psiquicamente fragmentado e o fluxo emocional deve atravessar também um complexo consciente. É mister levar em conta que, nos seres irracionais, o sentido do fluxo estímulo-percepção-resposta é predeterminado pelas condições em que ocorre; nos humanos, no entanto, a possibilidade de também julgar racionalmente as coisas pode alterar ou inclusive represar o sentido do percurso emocional. Como vimos no início do texto, a razão é incapaz de apreender a totalidade de um fenômeno, pelo que uma boa parte dele permanece orgânico, subliminar. Se a razão, oligarquicamente nega-se a reconhecer o caráter fragmentário de sua percepção, o fluxo emocional encontrará uma descontinuidade infranqueável e ficará represado. Nesse caso, a represa, alimentando-se de associações afins, fortalecer-se-á no inconsciente até formar um complexo que disputará a energia psíquica necessária a outros processos. Como resultado, o sujeito se mostra apático, irressiliente, inconstante e depressivo (JUNG, 1990). Se, pelo contrário, a razão se esforça por reconhecer o parentesco entre os materiais subliminares e os percebidos na consciência, o fluxo

emocional pode ser restituído e a resposta ao ambiente formulada. É a esse momento que a inspiração “jorra”, pois seu canal foi aberto. É claro que para esse feito a razão deve ser instrumentada: o repertório, a sistematização da prática e a disciplina reflexiva são as ferramentas da mente criativa à procura de sua fonte (JUNG, 1971). Mas há ainda um parâmetro determinante. Falamos aqui de um percurso, e percurso é movimento. Ora, o movimento somente é possível no contínuo espaço-tempo, e esse contínuo é prático, pois é dinâmico. O sentido articulado entre racional e orgânico precisa, na prática, ajustar-se às constantes mudanças do ambiente a fim de que a energia emocional possa ser eficazmente investida, caso contrário, como exaustivamente defendeu Dewey (1980), a experiência não será consumada e será, portanto, incapaz de enriquecer a torrente experiencial que dá sentido à existência do sujeito.

Na estética de Baumgarten (1993), a articulação de sentido entre a vida consciente do sujeito e sua existência orgânica, individual e coletiva, chama-se *sensus* e o ajuste constante desse sentido às condições espaço-temporais *perspicacia*. A experiência criativa de diálogo e ajuste entre o sujeito e seu meio é a beleza (BAUMGARTEN, 1993). Em que momento, lugar e contexto a estética voltou sua atenção para a frivolidade das aparências é assunto que tenho desenvolvido em outros trabalhos; o que nos interessa aqui é que a marginalidade da educação sensitiva (a estética em sua proposta original), seguida de outras propostas como a educação progressiva de Dewey, que tem semeado uma longa tradição educativa que hipertrofia as *competências cognitivas*, com as conseqüentes compensações orgânicas que atualmente alarmam a Organização Mundial da Saúde e inquietam a OCDE ao perceber os custos da atrofia emocional.

Como disse, os fundamentos históricos da hipertrofia da razão acompanham a história da economia de mercado. E enquanto as estratégias formativas institucionais continuam voltadas à manutenção dessa economia, em sua dinâmica atual, não há possibilidades lícitas de inverter o quadro socioemocional; simplesmente porque, como constatamos em múltiplos e dramáticos cenários, essa forma de economia é incapaz de



dialogar com o ambiente. Não há como articular sentidos existenciais a não ser na estreiteza de sua lógica imanente. Isto, por outro lado, não significa que os humanos devamos mudar nossa organização planetária da noite para o dia, isso é impossível; significa apenas que devemos permitir que nossa capacidade, inata, de ajuste, recupere seu vigor e nos ajude a encontrar soluções que, como qualquer solução criativa, ainda não conhecemos e não podemos prever.

### **3. CODA (Considerações finais)**

No sentido que atualmente damos ao termo, fazer música significa organizar sons num espaço temporal. Mas os sons que reconhecemos como musicais não existem na natureza, são produtos culturais dado que provêm de artífices instrumentais, técnicas como o canto ou abstrações e manipulações de ruídos ambientais, geralmente gravadas por meios magnéticos ou digitais. Isto significa que fazer música é levar nossas produções culturais, civilizatórias, ao encontro dinâmico com o fundamento da organicidade universal, que é o tempo (LÉVI-STRAUSS, 2010). Mais ainda, esse encontro, para ser musical, deve simultaneamente fazer sentido para todas e cada uma de suas partes.

É, pois, este um modelo que permitiria nossos avanços civilizatórios em constante diálogo e ajuste coletivo e ambiental. Qualquer desajuste vindo de uma das partes seria sentido coletivamente como uma dissonância, a qual, também coletivamente, ver-se-ia conclamada à sua harmonização, pois a harmonia depende da disposição interativa de todas as partes. A harmonia não resulta de um plano administrativo racional; como disse Stravinsky, a inspiração, fonte irracional, joga aqui um papel igualmente importante. Isto simplesmente porque, repito, boa parte da percepção do conjunto escapa à razão. Destarte, o modelo não pode ser sistematizado apenas cognitivamente, há que praticá-lo para que nossa irracionalidade orgânica também possa apreendê-lo.

Fazer música, no sentido estrito do termo, é, pois, preparar-se à

prática de um modelo dinâmico que, simultaneamente, nos âmbitos cognitivo e socioemocional, dispor-nos-á à cooperatividade, altruísmo, organização, disciplina e ética, por serem competências coletivas; tanto quanto à perseverança, resiliência, criatividade, autoestima e motivação, por serem consequências da articulação de sentido. Evidentemente, há que dizê-lo, a prática de alguns gêneros contemporâneos de música racional, empenhada em destruir sentidos por considerá-los ultrapassados, desconcordes com os anseios existencialistas de total emancipação individual, não oferece as perspectivas que aqui descrevo.

O livro *A república* de Platão (2000) é uma sofisticada reflexão encaminhada a evidenciar uma articulação como a que aqui proponho, não é por acaso que o filósofo concedeu generosa atenção à discussão sobre a *mousiké*, geralmente traduzida por música, como fundamento educativo para seu projeto político e econômico. Mas há uma diferença importante entre o que atualmente entendemos por música, cujo termo na época era *mousiké techné*, e a *mousiké* à qual Platão se referia. O sufixo *iké* indica que o termo se refere às coisas relacionadas com o radical da palavra, no caso, *mousa*, que em português conhecemos por musa (PETERS, 1974). O que hoje entendemos como a prática de organizar sons no tempo, na época significava literalmente “assuntos de musas” ou, como o próprio Platão define, um “comércio inteligente com as musas” (2002, p. 110). Acredito que a ideia da musa como mulher atrativa que por seus encantos inspira a criatividade do artista tenha sido criada no período de síncrese greco-romana (KURY, 2009); a análise de textos e alegorias platônicas como a do livro VII, da *República*, a famosa alegoria da caverna, levame, no entanto, a reconhecer na musa o símbolo da *canalização libidinal*, nos termos em que Jung, na psicologia analítica, descreve essa função (2002, p. 30 – 32). Não há espaço neste trabalho para detalhar a análise simbólica da musa, devo assim limitar-me a destacar que, em consonância com o que descrevi anteriormente, a canalização libidinal tem por objeto a articulação de sentido, a fim de direcionar a energia psíquica a investimentos sinérgicos e, portanto, eficazes. Decorre desta perspectiva

uma abertura prática não menos interessante. E é que os assuntos de musas não se limitam ao sentido que damos hoje à música. Filhas da memória arcaica, a titânide *Mnemósine*, as musas articulam sentido no relacionamento de dispositivos mnemônicos arcaicos – arquétipos – com experiências atuais. Por outras palavras, a canalização energética das musas articula o passado arcaico com a experiência presente, donde projeta energia criativa para o futuro. O que tento evidenciar é que a articulação de sentido que venho discutindo, e que emparento com a canalização libidinal da psicologia analítica, é uma articulação temporal. Destarte, os recursos práticos das musas, em vista da canalização de energias psíquicas, incluem a música no sentido atual porque, como sabemos, é uma arte temporal, os sons musicais são organizados no tempo; mas não se restringem a ela. As musas também fazem rimas, dançam e revivem versos épicos. Fazer poesia, dança, teatro e música são assuntos de musas, pois todos eles organizam materiais culturais em espaços temporais. Celebrar o casamento da cultura com o tempo, enquanto fundamento de organicidade universal é, no sentido platônico, fazer música.

Para os gregos do período clássico, o símbolo da racionalidade era o deus Apolo; mas Apolo era também o reitor das musas, sem as quais não apenas seus dotes artísticos, como também seu papel oracular em Delfos ver-se-ia comprometido. Trata-se de um Deus da razão em relação de interdependência com os substratos arcaicos e experiências que as musas organizam, conduzem e projetam criativamente. Um Deus da razão que, para sê-lo, depende de sua articulação com o irracional.

Na escola, um livro didático que fala de técnicas de arte ou, pior, de estilos e biografias de artistas famosos, não é capaz de suprir os estudantes experiencialmente. Por sua vez, um programa de brincadeiras descompromissadas na aula de artes, artes desajeitadas que recuperam sucatas ou torturantes festivais que exibem aos pais os dotes artísticos das crianças não articulam essas experiências com sistemáticas racionais. A aula de artes na escola poderia ser a chave de desenvolvimento das competências socioemocionais em articulação com as competências cog-

nitivas, desde que fosse de fato conduzida como uma prática que exige essa articulação. As vantagens são muitas, mas confirmamos por enquanto atenção às seguintes três, que considero centrais:

Por ser seu objeto uma dinâmica harmônica, a prática de artes produz descargas emocionais e conduzê-las a um jogo equilibrado de inter-relações coletivas.

A satisfação, individual e coletiva, numa prática artística, requer o desenvolvimento de habilidades sistemáticas e intelectuais, ao tempo que permite a convivência de diversos graus e tipos de destreza.

Este modelo experiencial de dinâmicas artísticas pode servir de modelo a qualquer área técnica e/ou intelectual, fazendo com que competências socioemocionais e cognitivas se desenvolvam juntas e articuladas.

Em suma, limitar-se a decifrar as notas de uma partitura não resulta em música; mas colocar muita emoção em notas que não sabemos ler não é uma solução melhor. Fazer música em segredo não é satisfatório; como aderir às fanfarras da moda a fugir da solidão, tampouco o é. A história moderna tem super-valorizado a leitura das notas e alguns de seus agentes têm feito música em segredo; contudo, hoje percebemos que esse jogo pode ser muito mais amplo, intenso e efetivo, pois tem a vocação de comportar o todo. Parabéns àqueles que descobriram que está na hora de dar corpo, de equilibrar o cognitivo, pelo desenvolvimento de competências socioemocionais.

## Referências

BAUMGARTEN, A. G. VON. *Estética - A lógica da arte e do poema*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEWEY, J. *Experiência e natureza - lógica - a teoria da investigação - a arte como experiência - vida e educação - teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ DE SILVA, G. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. 2 ed., México: FCE, 1998.

JOURDAIN, R. *Música, cérebro e êxtase*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

JUNG, C. G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

\_\_\_\_\_. *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. *O eu e o inconsciente*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. *A energia psíquica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tipos psicológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KURY, M. DA G. *Dicionário de mitologia grega e romana*. 8. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LE GOFF, J. *Para uma outra idade média - Tempo, trabalho e cultura no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÉVI-STRAUSS, C. *O cru e o cozido*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LÓPEZ QUINTÁS, A. *La experiencia estética y su poder formativo*. 2.ed., Bilbao: Deusto publicaciones, 2010.

PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos - Um léxico histórico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 10. ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

PLATÃO. *A República* (E. Corvisieri trad.). São Paulo: Nova Cultural, 2000.

\_\_\_\_\_. *Timeu e Crítias ou a Atlântida*. Curitiba: Hemus, 2002.

SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: Editora Herder, 1963.

Data de registro: 20/05/2015

Data de aceite: 23/03/2016



 **Escrita de si e trabalho ético no estágio supervisionado na formação inicial de professores**

*Vanessa Caldeira Leite\**  
*Maria Manuela Alves Garcia\*\**

**Resumo:** O artigo trata da constituição do si docente através das disciplinas de Estágio Supervisionado, em um curso de licenciatura em Teatro, problematizando o trabalho ético experimentado por sete alunos ao escreverem seus relatórios de estágio. Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo inspira-se nas últimas investigações de Michel Foucault sobre o domínio da ética, analisando a constituição de uma forma de profissionalidade autorreflexiva através do universo dos significados e das relações estabelecidas em um conjunto de vinte e um relatórios de estágios que os alunos escreveram ao longo de três semestres do componente do Estágio. Argumenta que o Estágio e a escrita dos relatórios são dispositivos pedagógicos no interior dos quais certas formas de experiência de si dos futuros docentes são elaboradas e reelaboradas frente às contingências do currículo, de suas histórias pessoais e das normas e relações de poder das instituições em que atuam.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Estágio supervisionado. Experiência de si. Escrita de si.

**Self writing and ethical work of a Supervised Practice in initial teacher education**

**Abstract:** This paper focuses on self teaching formation through Supervised Practice courses in a Drama Bachelor Program by discussing the subjectivizing methods of seven students upon writing their practice reports. From a theoretical

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora no Curso de Teatro, Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). *E-mail:* leite.vanessa@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Professora do Departamento de Ensino, Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 CNPQ. *E-mail:* garciamariamaneuela@gmail.com

and methodological point of view, the study draws on Michel Foucault's research on the field of ethics, analyzing the creation of a self reflexive professionalism through a universe of meanings and the relationships established within a set of twenty-one supervised practice reports that students wrote along three Supervised Practice semesters. The study ponders that both Practice and report writing are teaching devices within which certain self experiences of will-be teachers are produced and reproduced in the face of curriculum contingencies, their personal stories as well as rules and power relations at the institutions where they work.

**Keywords:** Initial teacher education. Supervised practice. Self experience. Self writing.

### **L'écriture de soi et le travail éthique au stage supervise dans la formation initiale des enseignants**

**Résumé:** L'article traite de la constitution du soi-enseignant à travers les disciplines de Stage Supervisé d'une licence en Théâtre en problématisant le travail *éthique* expérimenté par sept *étudiants* lors de l'écriture de leurs rapports de stage. Du point de vue théorique et méthodologique, l'étude s'inspire des dernières recherches de Michel Foucault sur le domaine de l'éthique pour analyser la constitution d'une professionnalité auto-réflexive, ayant comme matériel l'univers des significations et des relations *établies* dans un ensemble de vingt et un rapports de stage que les *étudiants* ont écrit pendant trois semestres du Stage. Il soutient que le Stage et l'écriture des rapports sont des dispositifs pédagogiques à l'intérieur desquels certaines formes d'expérience de soi des futurs enseignants sont *élaborées* et réélaborées – face aux contingences du curriculum, de leurs histoires personnelles et des normes et des relations de pouvoir dans les *établissements* où ils travaillent.

**Mots-clés:** Formation initiale des enseignants. Stage supervise. Expérience de soi. *Écriture* de soi.

Este artigo<sup>1</sup> trata da constituição do si docente em um curso de licenciatura, tendo como objeto de discussão o trabalho ético experimentado por alunos ao escreverem seus relatórios de estágio no curso de licenciatura em Teatro, quando cursavam o componente curricular de

---

<sup>1</sup> O artigo foi elaborado a partir da Tese de doutoramento em Educação.



### Estágio Supervisionado.

O componente curricular do Estágio Supervisionado é tomado neste estudo como parte de um dispositivo pedagógico (o currículo de formação inicial) em que a subjetividade e a conduta dos futuros professores é elaborada e re(elaborada) em meio a determinadas práticas e experiências de conhecimento, na contingência de suas histórias pessoais e das normas e relações de poder das instituições em que atuam. Os relatórios de estágio enquanto formas particulares de escrita de si atuam como meios dessa produção. Um olhar mais atento sobre esse material é uma possibilidade privilegiada de analisar os movimentos de subjetivação através das quais os sujeitos vão se constituindo enquanto pessoas e professores e professoras de certo tipo em meio a práticas pedagógicas, normas, disciplinas, rituais e relações de poder nas instituições escolares e organizações em que se inserem e atuam.

O dispositivo para Foucault (1990, p. 244) é um conjunto de elementos heterogêneos que reúne “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, que responde a uma função estratégica dominante e a uma urgência. O dispositivo está sempre inserido em um jogo de poder e ligado a certas configurações de saber. Ao longo dos seus estudos, Foucault fala em dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, etc. Neste estudo, trabalhamos com a noção de dispositivo pedagógico, em que elementos heterogêneos articulados e em rede compõem um modo de lidar com o conhecimento, pensar e fazer a educação e o currículo, tendo como estratégia possibilitar a produção de certas formas de personalidade e profissionalidade.

Ao tomar o Estágio Supervisionado como parte do dispositivo pedagógico em que atuam diferentes tecnologias do si docente, do *si* que se produz *docente* em meio a práticas de sujeição e liberdade, defende-se, neste artigo, a ideia de que o sujeito em formação é envol-

vido em técnicas e exercícios em que toma a si próprio como material de reflexão e trabalho a fim de tornar-se professor e professora. Desse modo, estabelecem relações consigo mesmos e com os outros, tendo o relatório de estágio como um dos instrumentos provocadores da escrita de si, em prol da constituição e da transformação de sua subjetividade e ação como alunos futuros professores.

A metodologia caracterizou-se por trabalhar com o universo dos significados e das relações estabelecidas nas narrativas escritas dos sujeitos sobre si mesmos e sobre as experiências de conhecimento que vivenciaram no contexto indicado. Para isso, foram analisados um total de vinte e um relatórios de estágio de três semestres da disciplina de Estágio Supervisionado do curso, escritos por sete alunos de uma mesma turma que ingressou no curso em 2008. Esses alunos realizaram seus estágios nos três últimos semestres da sua formação inicial, nos anos de 2010 (Estágio I) e de 2011 (Estágios II e III) e escreveram individualmente um relatório ao final de cada disciplina de Estágio, a partir de um roteiro que orienta a escrita.

A opção de trabalhar com os relatórios de apenas um grupo de alunos possibilitou acompanhar os movimentos da escrita de cada um ao longo de três semestres, frente aos desafios com que iam se defrontando no processo de se prepararem e assumirem a regência de uma classe no contexto escolar e em trabalhos de educação comunitária. Essa sistemática permitiu-nos elaborar algumas problematizações acerca do movimento de constituição desses sujeitos, partindo da observação, nesses relatórios, de algumas características dos processos de reflexão e autorreflexão que os alunos iam fazendo acerca das experiências vividas.

Apesar do estágio ser matéria de significativo interesse no campo da formação de professores (PIMENTA, 2011), neste estudo lança-se uma perspectiva pouco ainda explorada sobre esse tema. Busca-se inspiração, sobretudo, nas investigações de Michel Foucault sobre as práticas do cuidado de si e em outros autores que, também com essa inspiração, problematizam aspectos da pedagogia e das práticas educacionais, como

Larrosa (1994, 1998). Trata-se, assim, a pedagogia e a didática nos cursos de formação de professores como dispositivos e tecnologias humanas que possibilitam trabalho ético, e certas formas de experiência de si na produção da docência.

As práticas de si, que tiveram grande importância na Antiguidade Clássica ou tardia, foram tema de estudo de Michel Foucault no *Collège de France* em 1981 – 1982; *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2006), e para os dois últimos volumes da *História da sexualidade* (FOUCAULT, 1984, 1985). Nesses cursos e investigações buscou compreender a história dos modos de subjetivação ou das formas e modalidades da relação consigo, uma história da “ética” ocidental e da “ascética”, das regras éticas que possibilitaram a nossa existência como sujeitos de conduta moral. Com inspiração nesses estudos, realizam-se aproximações para estudar o que aqui se chama a constituição do si docente através do Estágio Supervisionado e da escrita do relatório de estágio, partes dos currículos e da pedagogia dos cursos de licenciatura.

### **As práticas de si e a ética da existência: uma perspectiva foucaultiana**

A relação do sujeito consigo mesmo foi o foco principal da *História da sexualidade* de Michel Foucault: analisar as práticas de si, através das quais os indivíduos são levados a prestar atenção a si mesmos, “a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo, uma certa relação que lhes permite descobrir a verdade de seu ser” (FOUCAULT, 1984, p. 11).

Ao pesquisar as formas e as modalidades da relação consigo, através das quais os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos, o autor realiza uma história do cuidado e das técnicas de si, uma história dos modos de subjetivação, através do estudo da lenta formação de uma “hermenêutica” de si, desde a Antiguidade até o cristianismo. Essas práticas diziam respeito ao princípio de “ocupar-se de si”, ou de “cuidar de si mesmo”, frequentemente chamado em grego de *epimeléia*

*heautoû*; em latim, *cura sui*. Associado a esse princípio estava o tema do “conhecimento de si”, *gnôthi seautón* (FOUCAULT, 1997c).

A arte da existência na cultura grega antiga é dominada pelo princípio de que é preciso “ter cuidados consigo”, o cuidado é o princípio que fundamenta e organiza a prática de si, que adquiriu um alcance bastante geral, que circulou entre diferentes doutrinas filosóficas. Ou, ainda, as “artes da existência” podem ser entendidas como:

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1984, p. 15).

São procedimentos existentes em toda civilização prescritos aos indivíduos para “fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (FOUCAULT, 1997b, p. 109). Em seu estudo sobre o cuidado de si, o autor isola três momentos históricos: o momento socrático-platônico do surgimento da *epiméleia heautoû* (cuidado de si) na reflexão filosófica; o período da idade de ouro da cultura de si mesmo, nos séculos I e II da nossa era e, por fim, o momento da passagem aos séculos III, IV e V, da ascese filosófica ou pagã para o ascetismo cristão.

O tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), consagrado por Sócrates, acabou sendo o núcleo da arte da existência e foi retomado por outras filosofias, adquirindo progressivamente a dimensão e a forma de uma “cultura de si”: um modo de se comportar, uma forma de viver, desenvolvida, aperfeiçoada e ensinada através de procedimentos, práticas e receitas, constituindo uma prática social, um modo de conhecimento e a elaboração de um saber.

A cultura de si vive a idade de ouro nos séculos I e II, embora caiba destacar que este modo de vida era para poucos, somente para grupos

sociais portadores de uma cultura para a qual tivesse sentido um cuidado de si. O cuidado de si implicava sempre uma escolha de modo de vida, jamais foi percebido como uma lei universal válida para todo indivíduo. “Ocupar-se de si é um privilégio, é a marca de uma superioridade social, por oposição àqueles que devem se ocupar dos outros para servi-los ou ainda se ocupar de um ofício para poder viver” (FOUCAULT, 1997c, p. 121).

A prática de si como fórmula geral da arte de viver, nos séculos iniciais da nossa era, passa a ser um tipo de exigência que devia acompanhar toda a extensão da existência, não apenas na juventude, como era com *Alcíbiades*. O cuidado de si deixa de possuir o caráter de uma transição entre o período de educação e a fase adulta, para se tornar uma preocupação constante durante toda a vida e concentrar-se na vida adulta. Com isso, *a prática de si assume* uma função mais nitidamente crítica que formadora, pois se tratava de corrigir mais que de instruir (desaprender os maus hábitos); uma função de luta, um combate permanente para lutar durante toda a vida contra os males do corpo e da alma; uma função curativa e terapêutica contra as paixões da alma e as doenças do corpo (*pathos*). Daí o parentesco com a medicina. Torna-se uma preparação para a velhice, como momento de plenitude do sujeito, momento privilegiado.

O cuidado de si converteu-se em um princípio incondicionado, universal (regra aplicável a todos), que se dirigia a todos, independente de sua origem e condição social. O cuidado de si tornou-se um princípio geral, um imperativo que se impunha a todos, durante todo o tempo e sem condição de *status*.

O cuidado de si não designa apenas uma preocupação, mas um conjunto de ocupações, enfim, “a *epiméleia* implica um labor” (FOUCAULT, 1985, p. 56). Para tanto, é preciso tempo: seja no final do dia, seja no início da manhã, é necessário que se tenha um tempo para consagrar-se a si mesmo, voltar-se a si mesmo. Pode, ainda, acontecer de tempos em tempos, uma espécie de retiro, com uma interrupção das atividades

diárias, para um recolhimento de si para consigo.

Este tempo era repleto de tarefas práticas, atividades e exercícios diversos (*askesis*), desde os cuidados com o corpo (regimes, exercícios físicos) até as práticas de meditação, leituras, anotações das leituras e conversações, rememoração das verdades. Existiam, ainda, as conversas com um confidente, um amigo, um guia ou diretor de alma, para o qual eram solicitados conselhos e, por vezes, também se forneciam conselhos, que podiam ser em forma de correspondência, efetuando-se uma atividade de palavra e escrita no trabalho de si para consigo e com outrem.

A epiméleia não se constituía em um exercício de solidão, mas uma verdadeira prática social, ao assumir formas mais ou menos institucionalizadas. Era o caso de Epicteto, que ensinava sua filosofia numa espécie de escola, ou ainda, principalmente nas famílias aristocráticas, onde se encontrava a figura de um conselheiro da existência, um consultor privado ou inspirador político.

Enfim, diferentes funções, como a de professor, a de guia, a de conselheiro, a de confidente vão demonstrar que a ligação intrínseca de uma atividade da alma, com a possibilidade de trocas com o outro, “o cuidado de si – ou os cuidados que se tem com o cuidado que os outros devem ter consigo mesmos – aparece como uma intensificação das relações sociais” (FOUCAULT, 1985, p. 58). O cuidado de si está intrinsecamente ligado a uma *ação consigo* ao mesmo tempo em que comporta intercâmbios de conselhos de consciência *com o outro*, seja através de organizações escolares, ou com conselheiros privados ou mesmo nas relações de família e de amizade entre duas pessoas, o “serviço de alma” se realiza através de múltiplas relações sociais (FOUCAULT, 1997c, p. 126).

Com a prática de si, foi desenvolvida uma arte de *conhecimento de si*, com receitas precisas, formas particulares de exame e exercícios, apresentadas por Foucault (1985; 1997c; 2006) em três tipos de procedimentos: os procedimentos de provação; o exame de consciência; o pensamento sobre ele mesmo.

Os *procedimentos de provação* tinham o objetivo de avançar no

desenvolvimento da virtude e medir cada avanço alcançado, ou seja, era uma maneira de regulação e confirmação do grau de independência de que se era capaz a respeito de tudo aquilo que era considerado supérfluo e dispensável. (FOUCAULT, 1985, p. 63-65)

O *exame de consciência* tratava-se de um momento de exame pela manhã para preparar-se para as tarefas e obrigações do dia e, pela noite, o exame servia tanto para memorização do que tinha sido feito durante o dia como, ao mesmo tempo, um balanço dos avanços conquistados para si. O erro e/ou a falta encontrados a partir do exame de consciência não servem para fixar culpa ou remorso de si, mas para lembrar a sua razão e assegurar-lhe uma conduta sábia. (FOUCAULT, 1985, p. 65-67)

Era necessário, ainda, um trabalho do *pensamento sobre ele mesmo*, de modo a ser uma espécie de filtro permanente das representações: examinar, controlar e realizar triagem. Um vigia de si, que realiza uma verificação de si mesmo e, ao mesmo tempo, distingue aquilo que depende do que não depende de nós (cânone estoico). Tudo aquilo que não depende de nosso domínio, que está fora do nosso alcance, deve ficar em segundo plano, a fim de só aceitar na relação consigo mesmo aquilo que pode depender da livre escolha do sujeito. (FOUCAULT, 1985, p. 67-69)

O objetivo das práticas de si pode ser analisado pelo princípio geral da *conversão a si*. O movimento de conversão a si e todas as práticas de si dizem respeito a uma *ética do domínio*, “uma relação concreta que permite gozar de si como que de uma coisa que ao mesmo tempo se mantém em posse e sob as vistas”. (FOUCAULT, 1985, p. 70)

A ascese, para os gregos antigos, não era um caminho de renúncia a si mesmo. Antes, tratava-se do trabalho de constituição de si mesmo, de uma relação plena consigo mesmo, autossuficiente e capaz de produzir a felicidade de estar consigo mesmo ou o domínio de si mesmo. E, portanto, diferencia-se conceitualmente da ascese cristã em três eixos: primeiro, não está dirigida à renúncia de si, mas à constituição e exaltação de si mesmo; segundo, não se regula pelos sacrifícios, mas pelo dotar-se de algo que não se tem; e, finalmente, a terceira diferença está na não

ligação do indivíduo à lei, mas à verdade (FOUCAULT, 1990; 2006).

Com o cristianismo, as práticas de si foram integradas ao exercício do poder pastoral, formando um modelo cristão do cuidado de si mesmo, um modelo ascético-monástico. O conhecimento de si é praticado através de técnicas cuja função essencial consiste em dissipar as ilusões interiores, reconhecer as tentações e frustrar as seduções de que se pode ser vítima. Este modelo cristão será em seguida transmitido para toda a história da cultura ocidental (FOUCAULT, 2006, p. 312).

Na Antiguidade clássica, o cuidado de si não se opõe ao cuidado dos outros, pois, ao contrário, implica relações complexas com os outros. Conforme comenta Revel (2005, p. 34), referindo-se ao cuidado de si na cultura pagã grega: “O *ethos* do cuidado de si é, portanto, igualmente uma arte de governar os outros e, por isso, *é essencial saber tomar cuidado de si para poder bem governar a cidade*”.

O modelo helenístico, centrado em torno da conversão a si, foi um modelo de moral que o cristianismo recebeu, herdou, repatriou e elaborou o que hoje chamamos de moral cristã. Esta, com suas práticas de exegese do sujeito e da renúncia de si, conhecimento de um eu profundo, anterior à própria existência, mais tarde será objeto de estudos das ciências humanas, da psicologia, da psiquiatria, da pedagogia, que reatualizam estas práticas de si, de modo a subjetivar e constituir os sujeitos modernos.

As técnicas de si, na era moderna e com o cristianismo, perderam sua importância e sua autonomia, enquanto objetivo de voltar-se a si mesmo, ao serem integradas no exercício do poder pastoral, e também aos saberes médico, educativo e psicológico, que concentraram atenção, não no cuidado de si, mas no preceito do *conhece-te a ti mesmo*.

## **A escrita como exercício de cuidado de si**

A noção socrática do ‘cuidado de si’ converteu-se em um tema filosófico universal, durante os períodos helenísticos e imperiais, cheio de obrigações e tarefas para o desenvolvimento do eu, considerado um



momento de ócio ativo, por compreender atividades como: estudar, ler, escrever, preparar-se para os contratempos e para a morte.

Na atividade dedicada a si mesmo, ou na cultura de si, Foucault (1985; 1997c; 2006; 2012) destaca que se desenvolveu uma atividade centrada na leitura e na escrita (ética da palavra), ligando o trabalho de si para consigo e a comunicação com o outro, através de conversas com amigo, confidente, diretor ou guia, ou mesmo através de correspondência, meios pelos quais se expunha o estado da própria alma e se faziam pedidos ou eram fornecidos conselhos ao destinatário.

O exercício da leitura na cultura de si da Antiguidade tem como objetivo principal proporcionar uma ocasião de meditação (*meditatio* – palavra latina; *meléte* – substantivo grego); trata-se primeiramente, de apropriar-se de um pensamento lido, de convencer-se dele de modo a acreditar que ele seja verdadeiro (e que a verdade seja gravada no espírito) e, ainda, que se possa redizê-lo quando necessário. O efeito desta leitura é a constituição para si de uma trama sólida de proposições verdadeiras, que valham por prescrições e princípios de comportamento.

A escrita, associada ao exercício do pensamento, assume uma forma linear, que vai da meditação, passando pela escrita, pelas práticas até a experiência e o trabalho na realidade; e a outra forma que a escrita assume, segundo Foucault (2012), é circular: vai da meditação para a escrita, que, por sua vez, ao ser relida, restaura a meditação.

A relação constante com a atividade literária, seja a leitura seja a escrita, é uma importante característica do cuidado de si. Dentre todas as maneiras tomadas para o exercício da cultura de si (abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita (escrever para si mesmo e para outro) desempenhou um papel consideravelmente importante por muito tempo.

O “si mesmo” é algo sobre o qual se deve escrever; é tema ou objeto da atividade literária. Tomar notas sobre si mesmo, das leituras, das conversas, das reflexões, para serem relidas posteriormente, tinha o objetivo de reatualizar o que contêm estas anotações e de reativar para si mesmo

as verdades necessárias para uma vida de cuidados. Desenvolvia-se uma relação entre a escrita e a vigilância, pois era necessário que se prestasse atenção aos detalhes da vida, ao estado de ânimo, à experiência de si, cada vez mais intensa e ampla em função da própria escrita, localizada em duas formas: os *hypomnêmata* e a *correspondência*.

Os *hypomnêmata* eram suportes de lembranças, livros de vida, guias de conduta para o sujeito que quer ter cuidado consigo mesmo (FOUCAULT, 2006; 2012). Ali se anotavam fragmentos de leituras, citações, conversas com amigos, aulas assistidas, exemplos e ações testemunhadas, reflexões ou pensamentos que viessem à mente. Por constituírem anotações de lembranças, ou seja, uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, era possível rememorar as coisas escritas, e servia para posterior releitura e meditação. Tratava-se de captar o já dito ou de reunir o que se ouviu ou leu, com a finalidade de constituir-se a si mesmo.

Já a *correspondência* era um texto destinado a outro para ajudá-lo, aconselhá-lo, consolá-lo, mas também para dar, um ao outro, notícias de si mesmo. Fazem parte da correspondência as notícias sobre a saúde, sobre o dia, as ações corretas ou não, a vida cotidiana, a dieta, o exame de consciência, os exercícios físicos ou mentais. A correspondência era formulada como um relato escrito de si mesmo. Ao mesmo tempo em que se pode dizer alguma coisa ao outro, ouve-se o que se diz, ou seja, também permite o exercício pessoal daquele que escreve e, eventualmente, a terceiros que a leiam. A carta enviada também age sobre aquele que a escreve, através do gesto da escrita (FOUCAULT, 2006; 2012).

Escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhando) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face (FOUCAULT, 2012, p. 152).

Analisar os exercícios relacionados à palavra na filosofia antiga ajuda

a pensar sobre a escrita nos dias de hoje, especificamente, na formação de professores, de modo que a escrita dos relatórios de Estágios é tomada por circunstâncias semelhantes àquelas vivenciadas pelos antigos. Encontramos, por um lado, algumas características dos *hypomnêmata*, por conterem anotações de lembranças vividas e testemunhadas nas escolas e comunidades, citações de teóricos e fragmentos de leituras realizadas pelos escreventes, que colaboram para refletirem sobre suas ações. Encontramos, ainda, relatos das aulas ministradas, destaques de momentos que foram significativos positiva ou negativamente, exemplos de atitudes, gestos marcantes, fragmentos das conversas com alunos e professores das escolas, com os agentes comunitários. São textos de múltiplas vozes.

Por outro lado, os relatórios cumprem uma função de dizer algo a alguém. Não servem apenas como suporte material de lembranças para eles mesmos lerem posteriormente, pois são escritos que têm um endereçamento particular: o professor orientador do Estágio, que, ao ler o relatório, deverá avaliar e aferir uma nota, um valor, por se tratar de um artefato curricular, exigido na disciplina de Estágio como prerrogativa para aprovação. Aquele que escreve acaba por aprender sobre si mesmo ao refletir sobre sua ação docente. Ao mesmo tempo, quem lê também reatualiza os sentidos da atividade docente e o devolve para o escrevente (estagiário) com as suas impressões, reflexões a partir do texto lido.

Na escrita dos relatórios, os licenciandos seguem um roteiro para orientá-los. Porém, as especificidades e subjetividades dos escreventes vêm à tona quando são incentivados a falar sobre as experiências vividas nas escolas e nas comunidades, que são únicas e exclusivas de cada um deles, não possibilitando, deste modo, que encontremos escritas padronizadas ou repetitivas. Na seção a seguir, apresentamos as análises feitas dos vinte e um relatórios de Estágio, dos alunos da primeira turma do Curso de Teatro-Licenciatura, ano 2008.

## **A escrita do relatório de Estágio: a constituição de uma profissionalidade autorreflexiva**

Entendendo o relatório como uma narrativa de si e das experiências que viviam, apresentam-se movimentos gerais do que se pode perceber da relação que os estudantes mantinham com a própria formação, a escola, com as questões e desafios que se colocaram no período dos três semestres em que se prepararam e viveram períodos de regência de classe, em contexto escolar e em educação comunitária.

Os Estágios Supervisionados acontecem no 6º, 7º e 8º semestres do Curso, sendo três disciplinas: Estágio I e II, com 119 horas cada, totalizando 238 horas; e Estágio III, com 170 horas. Essa carga horária resulta em 408 horas. No primeiro semestre, os alunos atuam em escolas de educação infantil e/ou ensino fundamental. No segundo semestre, realizam o estágio no ensino médio. E, no terceiro semestre, realizam o estágio em comunidades. Quando chegam a esse ponto, os estudantes já passaram pelas áreas de Teatro e Educação e pelos conteúdos das disciplinas das ciências básicas da educação, na Faculdade de Educação e no Centro de Letras e Comunicação.

Narrar uma história é enumerar, colocar em ordem os rastros que guardamos do que vimos ou, ainda, um modo de apresentar de novo o que ficou na memória, conforme Larrosa (1994), então, o sujeito em formação, ao narrar-se, produz um sentido para sua experiência, produz uma história coerente sobre si. A narrativa de si implica uma ordenação temporal, uma temporalidade da sua história a partir de descontinuidades reunificadas, rastros de uma memória que vão constituir sua autonarrativa, de modo que se assume como um sujeito calculável, pronto para fazer uma valoração de si mesmo, uma contabilidade de si mesmo.

A narrativa de si é uma modalidade discursiva encontrada com facilidade nos textos dos relatórios de Estágio, em que está estabelecida a posição daquele que fala/escreve: o narrador é o futuro professor e, ao mesmo tempo, é o personagem da própria narrativa. Este processo

de escrever sobre si é uma fabricação ou invenção, que se constrói e se reconstrói na própria operação narrativa e no manejo com outros textos já existentes, que vão proporcionar ao sujeito um conjunto de procedimentos discursivos com os quais será possível narrar a si mesmo. Toda a escrita de si contém vestígios ou rastros de outras palavras e de outras histórias recebidas, diz Larrosa (2006, p. 25), assim como num pergaminho, onde se apagavam os textos para novas escritas, porém, ainda ficavam legíveis os restos dos antigos textos.

As práticas discursivas são também atravessadas pelo poder, são práticas sociais constituídas e organizadas numa relação desigual de poder e de controle, conforme Foucault (1997a). As racionalidades que orientam os discursos dos escreventes são como dobras do lado de fora, estão inscritas nos currículos e nos sistemas sociais que os produziram. Não são escritas autônomas, mas compõem o dispositivo pedagógico do currículo e das disciplinas de Estágio para a formação de professores, em que o sujeito é induzido a decifrar a si mesmo e colocar-se como personagem da narrativa.

Há um roteiro repassado para os alunos escreverem seus relatórios, com algumas seções básicas minuciosamente indicadas para a escrita: detalham-se os Elementos pré-textuais que devem compor o texto (capa, folha de rosto, etc.), indica-se o que deve constar na Introdução, na Caracterização da realidade do estágio, nas Atividades desenvolvidas. Indica-se que deve ser escolhido um tema para reflexões suscitadas pela prática de ensino e que a conclusão deve constar de apreciação crítica e encaminhamentos. Sugere-se que constem ainda elementos que se denominam de “pós-textuais” (referências, apêndices, etc.).

Os alunos são ainda colocados diante de perguntas para serem respondidas, a fim de suscitar a reflexão e a escrita. São questões amplas com a intenção de problematizar as experiências que vivenciaram e incentivar o exercício da escrita crítica e reflexiva, para além de um mero relato de fatos: têm como foco a experiência de docência vivida e os significados por eles atribuídos a essas experiências, na relação com

eles mesmos, com a escola e com a sociedade.

As questões induzem ao exame de consciência. São práticas de direção da consciência, na medida em que refletem sobre si mesmos, se olham a si mesmos para bem compreender e avaliar as suas práticas e sobre elas escrever. As questões não possuem intenção de ensinar alguma coisa objetivamente, porém, com elas os acadêmicos aprendem muitas coisas. O si (esse outro que não é senão eu mesmo) se torna objeto de atenção para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido consigo e com os outros – os alunos.

Este exercício de interrogar-se é um exercício de constituição da subjetividade em relação a seu trabalho. A disciplina de Estágio, por meio dessas práticas de si, torna-se um espaço de produção e mediação da experiência de si. “Entre o sujeito e seu duplo que se tornou visível como imagem no espelho, entre o sujeito e aquilo de si mesmo que se tornou visível ao dar-se ao olhar, se intercala um critério”, diz Larrosa (1994, p. 74). Esses critérios são em grande parte atribuídos por esses roteiros orientadores do relatório, e, portanto, da escrita, e servem de parâmetro para o autojulgamento e para o que vai ser selecionado e incluído no texto.

Os sujeitos falantes (ou escreventes) são também sujeitos confesantes, através dos seus textos. Lembrando Deleuze (1990), os estágios e os relatórios são “como máquinas de fazer ver e de fazer falar”, por justamente estimularem os sujeitos em formação às práticas de ver e de falar sobre si mesmo.

Um primeiro movimento de constituição dos estagiários que suas escritas visibilizam é o que talvez pudesse ser aqui caracterizado como a passagem ao longo de três semestres de uma relação com a escola ou comunidade que se caracteriza pela surpresa da novidade e o choque com a realidade, para uma situação mais confiante e de maior racionalização da experiência vivida, acompanhada da reafirmação do acerto da escolha do futuro profissional.

A seção intitulada “*Reflexões acerca de uma temática*”, presente

no roteiro do relatório, mostra esse movimento dos alunos. Nos relatórios do Estágio I, a temática que mais foi trabalhada foi a *indisciplina* (quatro relatórios), denunciando o desassossego dos alunos diante da realidade encontrada. O foco na indisciplina dos alunos das escolas, indica a intensidade da experiência para os acadêmicos, seja por ser a primeira experiência como professores em escola; seja ainda por terem como público-alvo crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Estas não estão acostumadas com aulas mais livres e fora das classes tradicionalmente enfileiradas. A aula de Teatro dá margem para dispersões, confusões, agitações e muito movimento das crianças pela sala ou pátio da escola. Essas situações são lidas como indisciplina e potencializaram nos acadêmicos uma explosão de sentimentos, angústias, incertezas, que aparecem repetidamente nas suas narrativas.

As escritas são bastante descritivas, relatam os fatos de modo literal, aparecem muitos detalhes e alguns diálogos entre eles e os alunos, de tal forma que se pode praticamente “visualizar” as aulas de Teatro ministradas por eles. Muitas são as descrições de momentos de “bagunça” generalizada da turma, de conflitos entre as crianças, de atitudes de desrespeito e desatenção, de reações negativas e indesejadas que tiveram de tomar para controlar a turma e seguir com a aula, e também muitas alterações nos planejamentos para conseguir desenvolver algum conteúdo do Teatro previsto.

Os relatórios do primeiro Estágio caracterizam-se ainda por muitas críticas em relação à escola, aos professores, aos alunos, às famílias, resultando um discurso desestimulado, desesperançado em relação aos rumos da educação no país. Baseados num modelo imaginário e idealizado de escola, restam aos licenciandos a angústia, a insegurança e muitas dúvidas em torno da escolarização. Observa-se o desassossego dos sujeitos em formação, uma perda de ingenuidade em relação ao processo educativo das instituições escolares

Não que tenha sido um fracasso, mas não é este o teatro que ainda gostaria de fazer, não seria esta aula que gostaria de dar hoje, mas é este que achei que eles deveriam ter, pois trabalhar os jogos é o início de tudo, mas não percebi que se trata de pessoas diferentes, outros alunos, outras idades, outros interesses, outras ideias e expectativas. Confesso que tanto o plano de ensino como as expectativas que gerei para o estágio não aconteceram na sua totalidade, mas isso foi por falta minha de conhecimento, tanto prático quanto teórico e porque não dizer, falta de sensibilidade minha também! (EaI, 2010, p. 17).

As críticas são muitas. Por exemplo, é a indignação diante da atitude da professora na escola que subestima a possibilidade de seus alunos:

O dia em que fui conhecer a turma foi, ao mesmo tempo, estimulador – adoro crianças, achei eles lindos e estava muito entusiasmada com a ideia de conhecê-los e trabalhar com eles - e preocupante. Não gostei do tom irônico com que a professora titular falava com eles, enfatizando que seria um privilégio para eles ter aulas de teatro, que ela nunca tinha tido a oportunidade de ter quando estava na escola, mas, simultaneamente ela já insinuava que eles não saberiam aproveitar o “presente” dado. Saí de lá incomodada. Pareceu-me um despropósito, agressivo demais falar com sarcasmo para crianças de, na maioria, nove ou dez anos de idade. Entendo que eles estão em idade de formação, tudo o que fizermos ou o modo como agirmos certamente terá uma forte influência na pessoa que eles virão a ser, no futuro (Efi, 2010, p. 6).

E o dar-se conta de que a formação e o curso de licenciatura não suprem todas as ferramentas e necessidades para lidar com a complexidade e a precariedade da escola:

Quanto ao espaço físico, por ser pequeno, dificultou bastante o trabalho, pois as classes eram sobrepostas e colocadas em forma de “U”, ficando um espaço mínimo para efetuarmos os exercícios. Quanto aos alunos, eles possuem uma boa receptividade em relação ao professor, sempre abraçando, tanto na chegada quanto na saída. Entretanto, referente à disciplina e à concentração, deixam muito a desejar, a atenção sempre dispersada, eu me transportava da aula de teatro para a corda bamba, às vezes com dificuldade de dominar a turma, e sem saber como agir para cativar a atenção da turma, que não se mostrava interessada em participar dos exercícios. (EgI, 2010, p. 2).



Os relatórios do segundo Estágio são mais analíticos e menos descritivos, indicando uma capacidade dos estudantes de tomarem distância dos acontecimentos e desenvolverem uma reflexão mais aprofundada da experiência vivida. Os relatórios trazem referências teóricas e conseguem chegar a ponderações mais sistemáticas, demonstrando autoria e autorreflexão. Há indícios de uma reflexão de si mesmo a partir da resignificação dos fatos vivenciados durante os Estágios. A desesperança e a falta de estímulo dá lugar a escritas mais confiantes e motivadas em relação à escolha profissional:

Sei que nem tudo ficou tão claro para todos meus alunos, mas alguma coisa da aula ficou clara para todos, o que me satisfaz e me garante que a tarefa da disciplina e a minha foram cumpridas. [...] Não encontrei dificuldades em trabalhar com esta turma, sempre se mostraram dispostos ao trabalho e depois que conheceram as aulas práticas, ficaram além de dispostos, também interessados, a partir daí foi uma troca e novas experiências. [...] Não consegui seguir os planos de aula, mas desta vez não só por falta de tempo (minha visão do semestre passado), pois fui moldando e avaliando minhas aulas, uma conforme a outra e conforme o que eles gostavam e se identificavam. Assim este semestre serviu para me certificar e me dar forças para continuar lecionando, seguir minha carreira com esta disciplina, o teatro. [...] Obtive o maior número de respostas satisfatórias possíveis neste período de estágio, tanto minhas como dos meus alunos, fiquei orgulhosa deles, reconheci meu trabalho e os objetivos e diferenças da educação (EaII, 2011, p. 8-16). Finalizo esta experiência com o segundo estágio de uma forma muito otimista. [...] Relacionando a prática deste estágio com a prática do estágio anterior, posso avaliar que possuí uma evolução considerável. Acho que neste estágio eu estava mais calmo, mais disposto a escutar os meus alunos, a conversar com eles (EbII, 2011, p. 13).

O tema da ausência de disciplina e ordem nas salas de aula praticamente desaparece dos relatórios. Os estagiários elegem discussões acerca do Teatro como disciplina e suas interlocuções com as questões curriculares, como, por exemplo, a avaliação, a interdisciplinaridade e os objetivos educacionais do Teatro na escola como disciplina para a formação humana e não apenas para a montagem de espetáculos (as “pecinhas” – termo pejorativo utilizado para definir as montagens teatrais

muito recorrentes em festividades e datas comemorativas nas escolas). Aparece também o tema da própria formação docente em dois relatórios do Estágio II e em um relatório do Estágio III: o sujeito em formação através do Estágio, o si docente, é o objeto da própria reflexão, reconhecendo-se como professor, suas conquistas, avanços e dificuldades. Já nos relatórios do Estágio III, encontramos seis discussões acerca do Teatro em comunidades, sua relação com diferentes públicos e realidades sociais.

A centralidade da escrita de narrativas, como espaço de diálogo e rememoração, ou mesmo como Benjamin (1994) apresenta, como uma forma artesanal de comunicação, em que o narrador deixa a sua marca na narrativa contada, também é um aspecto a ser considerado na escrita do relatório de Estágio. Mesmo sendo este uma obrigatoriedade, os alunos encontram espaços para suas subjetividades e autonarrativas.

A escrita do relatório de Estágio permite sistematizar e compreender melhor o processo vivido nas escolas e comunidades, percebendo suas contradições, dificuldades e incoerências e racionalizando a dureza da própria prática. A escrita como experiência formativa acontece quando, tanto quem escreve, quanto quem lê, aprende com ela. Por isso, a escrita desempenha um importante papel na formação. Como diz Larrosa (2006, p. 49), “uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada e algo assim como um estar voltado para si mesmo. Mas tem também outra qualidade não menos importante: fazer com que o mundo apareça aberto”. A escrita escapa do controle totalizante. A dimensão solitária e silenciosa de quem escreve, permite realizar exercícios de (auto) reflexão e avaliação.

A disciplina de Estágio enquanto um dispositivo de subjetivação é ao mesmo tempo instrumento de sujeição e possibilidade de práticas de libertação do aluno futuro professor, perfazendo uma educação moral e ética do estudante em formação. Ao mesmo tempo em que os sujeitos se submetem a diretrizes, normas disciplinares e condições que lhe são impostas, é possível que criem seus próprios códigos de conduta e ação, recriem metodologias de ensino de Teatro, extrapolem barreiras disciplinares, etc.

## **Escrita de si e trabalho ético na aprendizagem da docência**

A partir das análises dos relatórios percebe-se que existem algumas aprendizagens que marcam o sujeito em formação. Os acadêmicos foram narrando suas experiências e apontando, de diferentes maneiras e com múltiplos sentidos, algumas marcas de aprendizagens que os constituíram e possibilitaram novos arranjos e modos de serem professores.

Uma dessas marcas são deixadas pelo o que aqui denominamos das experiências que deseducam. São os erros cometidos, as dificuldades enfrentadas, os aspectos negativos, as duras realidades, as carências, os desencontros, as incertezas, as contradições, os constrangimentos, as injustiças, os problemas, as faltas e o que não dá certo quando ensinam. Essas experiências são resultantes muitas vezes do choque de realidade com que se deparam ao confrontarem seus modelos imaginários e ideais, muitas vezes ingênuos, com as incoerências da escola e dos sujeitos reais da vida escolar e comunitária, que, a maioria das vezes, em situações diversas de vulnerabilidade, pouco se parecem com aqueles descritos em livros de metodologia do ensino de Teatro:

É muito comum andarmos pelo bairro e vermos caminhando pelas suas ruas empoeiradas agentes e assistentes de saúde, equipes de estudantes de nutrição, serviço social, medicina, teatro, dança, educação física e tantos mais. É muito comum chegarmos ao Comitê de Desenvolvimento do Dunas [bairro periférico da cidade] e verificarmos o quanto de tecnologia e cultura está recheada a casa, isso me faz saber que ali existe um grande local, rico em projetos e rico para estudos de casos, mas também rico em pobreza, falta educação, saúde e falta de uma vida digna. Fico me perguntando qual interesse e o quanto estas pessoas, representantes e instituições, estão lá para mudar este panorama, que não seja apenas em seu favorecimento próprio, pois ainda vejo um bairro com poucas mudanças no que diz respeito às necessidades básicas. Ainda vejo escondidas nas suas ruas empoeiradas, as mesmas crianças, idosos e animais em riscos diversos, seja social, na fila do posto de saúde, seja caminhando pelo meio da rua junto com os carros ou expostos à violência do lugar, lugar este que tanta assistência tem, e quanto mais tem, menos se consegue fazer algo, pois mais se enxerga os habitantes (em geral) desestimulados para uma mudança (EaIII, 2011, p. 13).

A escrita destaca aspectos que caracterizam a comunidade e o bairro onde a estagiária desenvolveu seu trabalho. A aluna constata a presença de diversos agentes sociais e organizações comunitárias que pouco conseguem garantir qualidade de vida para a comunidade e que muitas vezes utilizam a própria comunidade para promoverem seus interesses políticos e eleitorais. Constata o desrespeito, a injustiça social, a exploração e a violência dos que sofrem com a miséria, e identifica ainda certa inércia por parte desses sujeitos que, de certo modo, parece já terem se acostumado com a condição em que vivem.

Outro estudante destaca a própria vulnerabilidade quando, durante o seu estágio, vê-se confrontado com outras culturas que, pela miséria e condição social, são marcadas muitas vezes pela falta de civilidade:

Por eu fazer parte de uma instituição de ensino superior estou acostumado com certos “padrões de comportamento”, com as questões de regras sociais e respeito. Estamos nos formando a todo o momento e mantemos nossos instintos “malvados” guardados por respeito a essas convenções sociais. O fato de eu participar deste cotidiano fez com que eu me sentisse vulnerável e indefeso ao chegar na escola e me deparar com o modo que essas crianças se relacionam. O contraste das relações entre pessoas que eu convivo comparado com as relações dos meus alunos entre eles fez com que eu me chocasse. A violência, a discriminação, o preconceito estão tomando conta destas crianças de periferia, manipuladas por um mundo adulto defeituoso que reflete em sua vida “infantil” onde a inocência foi quebrada por uma realidade repleta de agressão e desrespeito. [...] Entrando nesta turma de crianças marcadas por uma vida econômica difícil, onde a maioria dos alunos vive à margem da violência, das drogas, do crime me vi de frente a uma realidade humanamente dolorosa, onde eu não sabia se existia uma saída para uma realidade mais humana e justa para aquelas crianças (Ebl, 2011, p. 2-3).

O acadêmico logo a seguir espanta-se com a “realidade humanamente dolorosa”, vê-se sem saída, percebe que a solução desse tipo de dificuldades está além de suas possibilidades como professor, mas reconhece sua contribuição específica através do exercício de uma pedagogia do teatro:

Saio desta experiência com estágio com algumas felicidades e outras tristezas, me entristeceu ter visto os problemas que a escola enfrenta e o quanto aspectos sociais e culturais como violência, desigualdade e desrespeito interferem na educação destas crianças. Considero meu trabalho feito na escola como um trabalho bom, à medida que não podemos resolver esses problemas políticos. Acho que o primeiro passo já foi dado, e espero que na medida em que as próximas turmas de estágio entrarem na escola este quadro preocupante mude. Acho que os estágios do curso de Teatro serão muito úteis na divulgação da arte como forma de vida e como forma de pedagogia. Considero a partir desta experiência que a relação mais válida nesse processo foi conhecer a realidade da escola percebendo seus problemas e o que é mais importante, perceber soluções que podem ser propostas pela linguagem teatral que seria meu meio de contribuição para este grupo (Ebl, 2011, p. 9).

Os futuros professores saíram dos Estágios com sentimentos diversos: de tristezas a alegrias e, dentre todo espectro de sensações possíveis entre ambos, foram afetados pelas boas e más realizações, bons e maus momentos, que são os limites do próprio Estágio. Não é possível uma resolução ou modificação de questões tão profundas e complexas que permeiam as escolas e comunidades, no curto espaço de tempo definido para os estágios, mas ao mesmo tempo percebe sua contribuição específica como professor de Teatro nesse contexto. A escola é conservadora ou, nas palavras de uma acadêmica, “esclerosada”, (EcI, 2010, p. 10), mas os estagiários não deixam de depositar certa esperança na divulgação da arte teatral, pelo entendimento de que a aula de Teatro pode sensibilizar e transformar os sujeitos.

O enfrentamento dos obstáculos que iam aparecendo dia após dia, aula após aula, são motivos de superação e formação. A incerteza quanto ao uso dos recursos e espaços das escolas ou das comunidades, as diferenças entre os alunos, o desconhecimento sobre as regras e normas dos lugares, a falta de aviso prévio sobre aulas mais curtas que precisavam ser readaptadas às pressas ou, até mesmo, os problemas de comportamento dos alunos, e tantos outros imprevistos que implicam alteração de planejamentos. São circunstâncias que, por vezes, mesmo os obrigando a agir em desacordo com o ideal de professor que queriam ser, os levavam à reinvenção e ao entendimento dos limites com que trabalhavam e ao

enfrentamento das complexidades que aí vivenciavam:

Em suma, o contato com a escola me fez pensar as relações entre os educadores e os educandos e assim problematizar este vínculo, pensando o que podemos fazer para essa relação se tornar mais frutífera, pois se alunos e professores se entendessem e ouvissem um ao outro, seria um primeiro passo para a mudança no sentido de socialização dentro da escola. Percebi como é difícil conhecer efetivamente todos os nossos alunos, visto que dentro da escola sabemos uma parte que compõem a vida de cada um, e com essa multiplicidade de comportamentos e formas de pensar, cabe a nós docentes fazer do espaço escolar um momento de diálogo, reflexão e interação (EcII, 2011, p. 13).

Também abaixo trazemos a reflexão do estagiário que confronta o seu entendimento acerca do papel pedagógico do teatro e as normas vigentes no currículo acerca dos conteúdos e da avaliação:

Não acredito em uma prática artística sem prazer, não acredito que para ser um bom professor de arte devemos fazer como nas outras disciplinas que os conteúdos devem ser engolidos “goela abaixo” pelos alunos. Considero que todos tiveram um bom aproveitamento das aulas de acordo com os lugares de fala de cada um. Seria imperativo de mais da minha parte considerar que algum aluno é melhor do que o outro. Prefiro pensar que existem alunos que se interessam por teatro e outros que não. Existem alunos que vão fazer o básico para passar e outros que vão se entregar e tentar aprender ao máximo, como é na escola nas outras áreas de conhecimento. Refiro-me a tudo isso para falar da avaliação, para mim o processo de avaliar um aluno com um numeral é muito equivocado, à medida que a relação desses alunos com suas experiências pessoais valem muito mais do que um dez ou um dois, como eu poderia saber avaliar um aluno numericamente se não sei quais as mudanças que ocorreram dentro dele? (EbII, 2011, p. 8).

As narrativas indicam que as experiências com os Estágios deixam marcas profundas nos acadêmicos, na medida em que confrontam seus ideais e imaginários sobre a sociedade, a justiça social, as escolas, os currículos e suas normas com as situações problemáticas que enfrentam.

Podemos dizer do acontecimento de uma aprendizagem pela *dese*-ducação, ou por uma formação que acontece na contramão do ideal que

se deseja e que se enfrenta com os limites do possível, do que não deu certo, das falhas, etc. Percebe-se que a formação, conforme diz Larrosa (2006), acontece por um trajeto ou um curso não normatizado. Para aprender a ler e a percorrer o mundo é fundamental primeiro descolar-se dos esquemas prontos e pré-estabelecidos, de tudo o que já foi passado como dado e interpretado. O autor fala em uma *desaprendizagem* para se conseguir ler o mundo de outras formas possíveis. A ideia de *desaprender*, instiga-nos a pensar que a formação através do Estágio também se dá através da *desaprendizagem* de muitos pré-conceitos, modelos ou códigos que parecem ser insubstituíveis no campo da educação ou eternos para o sujeito que aprende.

Pensar no Estágio e no trabalho ético que os alunos futuros mestres vão fazendo, é confrontar-se com seu inacabamento, com as dúvidas não respondidas, com as aulas não ministradas, com os conteúdos não desenvolvidos, com os objetivos planejados mas não alcançados:

O espetáculo esteve longe de alcançar a perfeição. Talvez justamente aí resida a sua beleza. O erro nos leva a reavaliar nossos conceitos, posturas e ações, a refletir e a crescer. [...] O *gran finale* na verdade não é um gran finale, é apenas um começo. Ou melhor, um re-começo. Mas um recomeço mais positivo. Após o choque inicial, todas as experiências vividas e as reflexões que elas trouxeram, acredito que estarei melhor preparada para o que vem por aí. Tentarei não criar demasiadas expectativas e estar mais atenta às pequenas conquistas. Elas nos dão força para seguir trilhando o caminho. Após refletir sobre todas estas questões, acredito que, se o Estágio começasse hoje, estaria melhor preparada, senão com as respostas prontas, ao menos para sair em busca delas, ao invés de apenas sofrer a angústia das dúvidas e incertezas. Talvez, no fim das contas, isso signifique um passo importante na direção do Estágio II (Efi, 2010, p. 24).

No intrincado mundo escolar e nas tentativas de sua interpretação, administração, avaliação, gestão, currículo, carreira docente, são sempre temas emergentes e que vêm à tona durante os encontros semanais com os estagiários. É um processo constante de fazer-se, formar-se, reformar-se, reconfigurar-se, no exercício de uma forma de profissionalidade autorre-

flexiva que é cada vez menos possível, quando se pensa nas condições atuais de desenvolvimento do trabalho docente e no rumo que as políticas educacionais e docentes vêm tomando nas últimas décadas.

O Estágio é movimento e, ao mesmo tempo, uma experiência de abandono do conforto transmitido pelas teorias pedagógicas ao serem colocadas frente a frente com a escola e com a comunidade, estas sempre imprevisíveis, inquietantes e complexas. A virtude dos Estágios do Curso de Teatro está em sua infinita capacidade de realização ou desrealização, de sua abertura ao desconhecido, como ocorre no Estágio III em comunidades, ou mesmo no caso do estágio em contexto escolar, que, mesmo não sendo um lugar completamente estranho a eles, pois todos por lá já passaram pelo menos enquanto alunos, possibilita fissuras no já conhecido.

As experiências de estágio escapam de formulações prontas ou normatizadas pela intencionalidade do professor orientador ou do currículo de formação, deslizam dos modelos apreçados e compartilhados de “bom professor” e “boa prática”. O futuro professor, muitas vezes, resiste aos códigos de conduta a partir da sua alteridade, anseios, crenças, confrontando-as com as teorias, a pedagogia e o próprio Teatro, criando e sofrendo seus próprios modos de ser professor:

Além de trabalhar com conteúdos próprios da linguagem teatral, como por exemplo, espaço cênico e técnica de interpretação eu queria contribuir em uma modificação da realidade vivida por aquelas crianças até então. Chegando à escola e tendo diretamente um choque perceptivo onde eu identifiquei a existência de dificuldades e as faltas de cuidados que parte dos alunos estavam submetidos, decidi utilizar minhas aulas de teatro como forma de ensino de um caráter humano, mostrando a importância da convivência, da integração, da aceitação do colega, da quebra com violência e dos preconceitos. Ou seja, eu quis utilizar o teatro para uma reconstrução do sensível. Era um grupo com dificuldades de relacionar-se, tocar-se, ou seja, dificuldades basicamente ligadas à convivência. Antes do trabalho com teorias diretas do teatro era preciso quebrar esse bloqueio do grupo com o grupo. (Ebi, 2011, p. 4).



No geral creio que tanto para mim quanto para o grupo todo o trabalho desenvolvido foi bastante proveitoso. Creio que para mim, a maior contribuição foi justamente compreender que mesmo pessoas que não são do teatro, que não querem o teatro como profissão, podem interessar-se pelo teatro como obra de arte, como linguagem, como obra estética, e não como ferramenta, como terapia, como geralmente é defendida em práticas teatrais para pessoas que não são de teatro. Para eles, creio, que a maior contribuição foi justamente poder ter esse contato com o teatro, com a estética teatral, com o trabalho de ator, com dramaturgias interessantes do campo teatral. Creio que com esses encontros eles conheceram melhor o próprio teatro, o teatro como obra de arte, o que em minha opinião nunca deveria ter deixado de ser. O teatro já é pedagógico por si só. Ele não precisa ser usado como ferramenta. É uma linguagem que em contato com o público já causa reflexão, mas a reflexão sobre a obra mesmo, sobre o processo de criação e até mesmo sobre o texto e a personagem e sua vida, já que a relação entre teatro e vida é inevitável. Mas o principal foi o contato com o teatro e seu funcionamento, o desenvolvimento, o preparativo e as necessidades de uma montagem, o trabalho em grupo, o respeito pelo colega. Todas essas coisas foram aprendidas nestes encontros, mesmo tendo como foco apenas uma experimentação teatral (EbIII, 2011, p. 9-10).

Ser Arte e ser Educação ao mesmo tempo. A especificidade da dimensão poética do ensino de Teatro se apresenta como aquela capaz de realizar uma educação mais aberta e criativa, não prescritiva. Promove uma escuta do mundo radicalmente polifônica, pois possui o poder de engendrar direções ilimitadas de pensamento e ação. O ensino de Teatro possibilita um espaço da *desconstrução* dos modos de olhar e agir no mundo (e na escola como um mundo onde se passam muitas coisas), onde não existem fórmulas certas ou erradas, lugares definidos anteriormente pelo professor.

O ensino do Teatro orienta-se e tem como base o sensível, o inefável e a experiência (embora nem sempre isso se efetive em todas as aulas), a escola, por sua vez, com seu projeto de modernidade e como espaço de governo dos outros, vem na contramão dessas ideias, pois, na instituição escolar, funciona a “*arte de governo pedagógica*”, que desfigura a experiência que o sujeito possa ter de si mesmo, diz Pagni (2011, p. 11),

e está pautada pela racionalização das subjetividades, regulamentando e prescrevendo normas de conduta e disciplinarizando os corpos. Daí que a escola parece não oferecer possibilidades de fuga. A racionalidade instrumental ou técnica que pauta o ensino e os processos de aprendizagem escolar faz com que a Arte seja minimizada nos currículos escolares, ou seja, a dimensão estética do ensino e sua relação com a vida, com a ética, são colocadas de lado (ou mesmo consideradas desimportantes) nas práticas escolares.

Como se observa, o Estágio, e especificamente a escrita dos relatórios como formas de escrita de si, possibilitam uma experiência de si aos aprendizes da docência, na qual se envolvem com paixão e sofrimento, no sentido de serem profundamente afetados pelo que lhes acontece e padecerem por isso. Esse é o significado da experiência propriamente dita, diferentemente do que denominamos de prática, ação e/ou experimento, termos que no nosso senso comum pedagógico costumamos usar indistintamente. Diz Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002, p. 24).

E, partindo para a etimologia do termo *experiência*, vemos que ela evoca uma estreita relação com a formação humana. Deriva do latim *experiri* (provar, experimentar), e possui associação com a palavra “perigo”, na medida em que contém a mesma raiz (*per*) de *periculum* (perigo). Larrosa lembra que a palavra experiência possui a raiz (*ex*) de exterior, de extranjero (estrangeiro), de extraño (estranho), de existên-

cia. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (Larrosa, 2002, p. 24).

Então, este é um dos princípios da experiência, o princípio de exterioridade: só há experiência com um alguém ou algo, exterior a mim mesmo, estrangeiro a mim. A partir das palavras equivalentes de *experiência* em alemão, os termos *Erlebnis* e *Erfahrung*, podemos compreender ainda melhor e ressignificar a palavra experiência. *Erlebnis* costuma se traduzida por “experiência vivida” ou “vivência”, entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; já *Erfahrung* compõe-se de *Farht* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Portanto, remete-se a um longo tempo e ainda sugere uma ideia de “aventura”. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo (PAGNI, 2011; PASSEGGI, 2011).

Ao contrário de experimento científico, que tem um caráter de caminho seguro e determinado, a experiência possui um caráter de incerteza, de risco e de indeterminação. As expressões em alemão contribuíram para que a palavra experiência fosse diferenciada de experimento que, nas teorias pedagógicas e em boa parte das Ciências Humanas, foi utilizada como uma das técnicas ou metodologia para legitimar o campo da Educação como um campo científico. Então, é importante, além de despragmatizar a palavra experiência, desempirizar, descontaminá-la de suas aderências empiristas (LARROSA, 2003; 2005).

O Estágio e a escrita dos relatórios de estágio, enquanto escritas de si, tomados nesta perspectiva, têm um papel central na constituição do si docente, como uma experiência formadora, no sentido de inscrever os futuros docentes em exercícios em que tomam a si próprios como matéria de autorreflexão e se assumem autores da própria vida. Enfim, a escrita do relatório de Estágio é uma oportunidade para isso, quando o sujeito volta-se para si mesmo, para reescrever-se, compreender-se e transformar-se através desse ato autoral.

## Referências

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: GOTS, B.; Balbier, E; Dreyfus, H.L.; Frank, M; Glücksman, A. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1990. p. 45-94.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade (1980-1981). In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997b. p. 117-134.
- \_\_\_\_\_. A Hermenêutica do sujeito (1981-1982). In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997c. p. 117-134.
- \_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. A escrita de si – 1983. In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 141-157.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.
- \_\_\_\_\_. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, T. T. (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 46-75.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

\_\_\_\_\_. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y Seminarios. Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”, Buenos Aires, 2003. Disponível em: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf) Acesso em: Jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Experiencia (y alteridad) en educación*. Primera clase del Postgrado virtual “Experiencia y alteridad en educación”. FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAGNI, P. A. *Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar: um percurso da experiência estética à estética da experiência*. 2011. 210 f. Tese (Livre docência em Filosofia da Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília/SP.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

Data de registro: 22/12/2015

Data de aceite: 26/10/2016



 **L' *Eutidemo* di Platone: un invito alla filosofia e alla virtù. Un dialogo protrettico sulla protrettica**

*Lucia Palpacelli\**

**Riassunto:** Questo articolo propone una lettura in senso protrettico dell' *Eutidemo*, offrendo così una possibile chiave ermeneutica per comprendere uno dei dialoghi più disorientanti di Platone. La scena è dominata, infatti, da due eristi, Eutidemo e Dionisodoro, che non fanno che costruire sofismi, per essere dichiarati, alla fine, vincitori nella discussione con Socrate e Clinia. Apparentemente si è di fronte a un grande gioco di parole che ritornano su se stesse, ma in realtà, in questo dialogo, costruito come una commedia, Platone affronta un tema molto serio: l'educazione dei giovani. Il filosofo, nell'alternarsi delle scene che vedono protagonisti prima gli eristi e poi Socrate, svolge un particolarissimo invito alla filosofia e alla virtù, cioè un protrettico, in un dialogo che è pensato, per i lettori, come strutturalmente protrettico. L' *Eutidemo*, in ultima analisi, può essere letto a due livelli: a un primo livello, sulla scena, Platone svolge un invito a coltivare la filosofia e la virtù e a un secondo livello, il lettore stesso, se segue Platone nel suo disegno e nei suoi giochi, si trova di fronte a un delizioso protrettico che lo spinge a fare filosofia e lo inizia alla filosofia platonica.

**Parole chiave:** Protrettica. Educazione. Virtù. Eristica. Filosofia.

**O *Eutidemo* de Platão: um convite à filosofia e à virtude. Um diálogo protréptico sobre a protréptica**

**Resumo:** Esse artigo propõe uma leitura em um sentido protréptico do *Eutidemo*, oferecendo assim uma possível chave hermenêutica para compreender um dos diálogos mais desorientadores de Platão. A cena é dominada, de fato, por dois eristas, Eutidemo e Dionisodoro, que não fazem mais que construir sofismas, para serem declarados, ao final, vencedores na discussão com Sócrates e Clinia. Apa-

---

\* Dottoressa in ricerca in Storia della Filosofia, ciclo XX, presso l'Università degli studi di Macerata. Professoressa della Università degli studi di Macerata. *E-mail:* [luciapalpacelli@virgilio.it](mailto:luciapalpacelli@virgilio.it)

rentemente se está em face de um grande jogo de palavras que retornam sobre si próprias, mas em realidade, nesse diálogo, construído como uma comédia, Platão enfrenta um tema muito sério: a educação dos jovens. O filósofo, na alternância das cenas que veem como protagonistas primeiro os eristas e depois Sócrates, desenvolve um particularíssimo convite para a filosofia e para a virtude, isto é, um protreptico, em um diálogo que é pensado, para os leitores, como estruturalmente protreptico. O Eutidemo, em última análise, pode ser lido em dois níveis: em um primeiro nível sobre a cena, Platão desenvolve um convite para cultivar a filosofia e a virtude, e em um segundo nível, o próprio leitor ao acompanhar Platão no seu desenho e nos seus jogos, se encontra em face de um delicioso protreptico que o impulsiona a fazer filosofia e o inicia na filosofia platônica.

**Palavras-chave:** Protreptica. Educação. Virtude. Erística. Filosofia.

### **Plato's *Euthydemus*: an invitation to philosophy and virtue. A protreptic dialogue on protrepsis**

**Abstract:** This article suggests a protreptical reading of the *Euthydemus*, offering a possible hermeneutic key to understand one of Plato's most bewildering dialogues. The scene is indeed dominated by two erists, Euthydemus and Dionosodorus, who do nothing but build sophisms, in order to be declared, at the end, winners in the discussion with Socrates and Clinia. We are apparently dealing with a big play on words that go back to themselves, but in this dialogue, built like a comedy, Plato actually debates a very serious theme: the education of young people. Through the scenes, seeing as protagonists the erists first and Socrates after, the philosopher develops a particular invitation to philosophy and virtue, that is to say a protreptic, in a dialogue that is conceived for the readers as a structurally protreptic one. *Euthydemus* can ultimately be read at two levels: at a first level, on the scene, Plato invites to cultivate philosophy and virtue; at a second level, the reader, following Plato throughout his scheme and his "games", is faced with a very nice protreptic that pushes him to philosophize and initiates him to Plato's philosophy.

**Keywords:** Protreptic. Education. Virtue. Eristic. Philosophy.

L'*Eutidemo* è uno dei dialoghi più disorientanti di Platone: la scena è dominata, infatti, da due eristi, Eutidemo e Dionisodoro, giocolieri di



parole, che non fanno che costruire sofismi, per essere dichiarati, alla fine, vincitori.

La prima impressione che si ha, leggendo questo dialogo, è dunque quella di trovarsi di fronte a un grande gioco di parole che ritornano su se stesse, lasciandoci apparentemente, con un nulla di fatto<sup>1</sup>.

In realtà, in questo dialogo Platone affronta un tema molto serio e a lui molto caro, quello dell'educazione dei giovani e svolge, scena dopo scena, un particolarissimo invito alla filosofia e alla virtù, cioè un protrettico, in un dialogo che è pensato, per i lettori, come *strutturalmente* protrettico.

Potremmo quindi dire che, ad un primo livello, sulla scena, si svolge un invito a coltivare la filosofia e la virtù e ad un secondo livello, il lettore stesso, se segue Platone nel suo disegno e nei suoi “giochi”<sup>2</sup>, si trova di

<sup>1</sup> Gli studi relativi a questo dialogo, infatti, non mancano di sottolineare come quest'opera sia stata sottovalutata e trascurata. La Sprague (*The Euthydemus revisited*, in *The Euthydemus revisited*, in Plato: Euthydemus, Lysis, Charmides. *Proceedings of the V Symposium platonium*, edited by T. M. Robinson e L. Brisson, Academia Verlag, Sankt Augustin 2000, pp. 3-19), riprendendo un'espressione di Skemp riguardante il *Politico*, parla di un dialogo “raro”, perché poco tradotto, ma soprattutto, perché sembra occupi un piccolo spazio nella discussione dei temi platonici. Scolnicov (*Plato's Euthydemus. A study on the relations between logic and education*, «Scripta classica israelica» 6 (1981-1982), pp. 19-29, p. 19) lo definisce un «dialogo sfortunato». La Canto (*L'intrigue philosophique. Essai sur l'Euthydème de Platon*, Les Belles Lettres, Paris 1987, pp. 81-82) vede la ragione di questa trascuratezza nel fatto che qui si pongono problemi cruciali per il pensiero platonico, ma poi l'assenza di progressione e una certa inconsistenza dottrinale danno l'impressione che alle domande non si dia risposta. Narcy (*Le philosophe et son double. Un commentaire de l'Euthydème de Platon*, Librairie philosophique, J. Vrin, Paris 1984, p. 59) lo definisce un «dialogo atipico» che sembra non essere utile per conoscere Platone. Erler (*I dialoghi aporetici di Platone alla luce del nuovo paradigma ermeneutico*, in *Lezioni verso una nuova immagine di Platone*, traduzione italiana di C. Mazzarelli, volume 3, Istituto Suor Orsola Benincasa, Napoli 1991, p. 12) riconosce che l'*Eutidemo*, come, del resto, tutti i dialoghi aporetici, «hanno avuto un'importanza molto minore rispetto ad altri dialoghi, anzi, talora, sono passati sullo sfondo dell'interesse».

<sup>2</sup> Sul concetto di “gioco” in Platone e sulla proposta ermeneutica della scuola di Tubinga-Milano, cfr. M. Migliori, *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; T. A. Szlezák, *Platon und Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretation zu den frühen und mittleren Dialogen*, De Gruyter, Berlin, 1985; introduzione e traduzione italiana di G. Reale: *Platone e la scrittura della filosofia. Analisi di struttura dei dialoghi della giovinezza e della maturità alla luce di un nuovo paradigma ermeneutico*, Vita e Pensiero, Milano 1988, 19892; T. A. Szlezák, *Come leggere Platone*, traduzione dal

fronte a un delizioso protrettico che lo spinge a fare filosofia e lo inizia alla filosofia platonica.

## I - La particolare struttura dell'opera

Per orientarci nell'analisi di alcuni passi del dialogo legati al tema di nostro interesse, credo sia necessario soffermarci brevemente sulla sua particolarissima struttura. Come avremo modo di vedere, infatti, questa scelta "architettónica" veicola significati importanti, connessi al problema educativo.

Questo dialogo è pensato come una commedia arcaica ed è quindi diviso in cinque scene, intervallate da interludi, comprese tra un prologo e un epilogo, nei quali Socrate, *il giorno dopo* aver incontrato i due eristi, parla con Critone di questo incontro e glielo racconta, dando così il via all'effettivo dialogo.

*prologo del dialogo cornice*: Socrate - Critone (271 A - 272 D);

### **Commedia**

prologo della commedia (racconto socratico): incontro con gli eristi (272 D - 275 C);

I scena: dialogo tra gli eristi e Clinia (275 D - 278 E);

II scena: dialogo tra Socrate e Clinia (278 E - 282 E);

III scena: dialogo di Eutidemo e Dionisodoro con Socrate e Ctesippo (283 A - 288 D);

IV scena: ripresa del dialogo tra Socrate e Clinia (288 D - 290 D);

*intermezzo*: Socrate - Critone (290 E - 293 A);

V scena: dialogo tra Socrate, Ctesippo, Eutidemo e Dionisodoro (293 A - 303 B);

epilogo della commedia (303 B - 304 B);

### **Fine della commedia**

*epilogo del dialogo cornice*: Socrate - Critone (304 B - 307 C).

Dalla struttura che abbiamo schematicamente proposto, questo dialogo

---

tedesco di Nicoletta Scotti, Rusconi, Milano 1991; M. Migliori, *Il Disordine ordinato. La filosofia dialettica di Platone*. Volume I. *Dialettica, metafisica e cosmologia*. Volume II. *Dall'anima alla prassi etica e politica*, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 73-102.

risulta costruito su tre assi che hanno significato e funzioni diverse:

- 1) un primo livello è costituito dal dialogo tra Socrate e Critone, che fa da cornice al confronto del filosofo con i due eristi;
- 2) un secondo asse è costituito dai giochi slegati che Eutidemo e Dionisodoro conducono nelle tre scene eristiche;
- 3) un terzo livello è costituito dai due interventi di Socrate che sono quell'invito alla filosofia che il filosofo chiede, vanamente, ai due eristi.

Vedremo nel corso dell'analisi che tale struttura si rivela molto significativa perché veicola e, per così dire, rende tangibile, il confronto tra Socrate e gli eristi e, dunque, tra i diversi modelli educativi di cui questi personaggi sono portavoce.

## II - Il problema dell'educazione dei giovani

Data la complessità anche strutturale di questo, come di ogni dialogo di Platone, si può affermare che esso si configuri come l'intreccio di più linee argomentative:

- 1) Motivo dominante: asse unitario del testo che Platone continuamente richiama al lettore.
- 2) Centro tematico dell'opera: la questione filosoficamente più rilevante che dà allo stesso motivo dominante il suo senso proprio.
- 3) Problema più importante con cui lo svolgimento deve fare i conti<sup>3</sup>.

Che il tema educativo sia l'asse intorno al quale ruota tutto il dialogo, costituendone dunque il motivo dominante, risulta chiaro già a partire dai protagonisti stessi: i *vecchi* Eutidemo, Dionisodoro, Socrate

---

<sup>3</sup> Seguo qui una tecnica regolarmente utilizzata da Migliori, che l'ha a sua volta tratta da una riflessione di Szlezák (*Leggere...*, pp. 126-127). Il centro tematico dell'opera consiste nell'attenzione agli strumenti linguistici e logici messi in luce dall'eristica; il problema più importante è il confronto tra dialettica e eristica e l'indicazione della dialettica come filosofia che usa *bene* gli strumenti dell'eristica, vista come una *techne* che invece, non sa far uso dei suoi, pur meravigliosi, discorsi.

e i *giovani* Clinia, Ctesippo ai quali si aggiungono i discepoli dei due eristi e gli amanti di Clinia. Si impone subito un confronto, dunque, tra vecchiaia (età in cui a Critone sembra ridicolo anche il voler imparare; 272 B) e giovinezza (età ideale per apprendere; 275 B 2-4) e si sottolinea come i naturali discepoli degli eristi siano i giovani. È un dialogo pieno di giovani, quindi, ai quali i vecchi si offrono come maestri.

## 1. L'importanza del tema

Anche se ci muoviamo in un clima da commedia<sup>4</sup>, fin dall'inizio del suo racconto, Socrate pone l'incontro con i due eristi, Eutidemo e Dionisodoro, in una luce particolare che fa sospettare l'importanza del tema che verrà affrontato. Afferma, infatti:

Per il volere di un dio mi trovavo seduto là dove tu mi hai visto, da solo nello spogliatoio e avevo già in mente di alzarmi. Quando mi stavo alzando, si verificò l'abituale segno divino. Pertanto mi sedetti di nuovo (272 E 1-4).

L'incontro sembra così inquadrato dentro una volontà divina, Socrate stava per andarsene, ma il segno divino lo trattenne. Il segno divino a cui

---

<sup>4</sup> Oltre alla struttura, questo dramma comico è corredato anche di un coro e di un corifeo: il coro è costituito dai discepoli dei due eristi e dal corteggio di Clinia, che, a 274 C, prima che cominci la dimostrazione eristica, si dispone in cerchio intorno ai protagonisti della discussione. Platone stesso definisce un coro i discepoli di Eutidemo e Dionisodoro, quando essi applaudono alla prima vittoria dei due (276 B). Il corifeo è Ctesippo che all'inizio della seconda scena eristica, interviene all'improvviso e, da quel momento, prende parte alla discussione. La commedia non la si vede, però, solo nella forma, ma anche nei contenuti dell'*Eutidemo*. Forte, infatti, e costante è il senso del ridicolo e tante sono le possibili scene da commedia: Socrate, nel prologo, accenna al suo essere un vecchio allievo di Conno, il quale per questo viene preso in giro e chiamato «maestro dei vecchi» (272 C 1-5); il suo desiderio è di farsi allievo anche dei due eristi. Critone teme che Socrate sia troppo vecchio per «tornare sui banchi di scuola», questa è una scena che fa sorridere. Eutidemo e Dionisodoro risultano ridicoli in molte occasioni e soprattutto nelle loro testarde dimostrazioni che vanno contro ogni evidenza: quando, per esempio, dichiarano che il loro padre è padre di tutti, anche degli animali (298 C - D) o di saper far tutto perfino ballare, fare salti mortali sulle spade o girare sulle ruote alla loro età, come sottolinea Socrate (294 E).

il filosofo accenna chiaramente qui è lo stesso di cui parla in modo più esteso nell'*Apologia*. In questo dialogo lo definisce come una voce che sempre gli indica ciò che non deve fare, mai ciò che deve fare (31 D 2-4).

Proprio questo accade, infatti, nell'*Eutidemo*: Socrate è in procinto di alzarsi e andarsene, ma «l'abituale segno divino» lo spinge a restare.

Sembra chiara, in questo passaggio, la volontà di Platone: si vuole porre l'incontro di Socrate, Clinia, gli eristi e Ctesippo in un orizzonte che non abbia nulla di casuale; non per caso è avvenuto questo dialogo, ma per una volontà divina. Questo crea attesa e dà una consapevolezza al lettore: si parlerà di qualcosa di fondamentale<sup>5</sup>.

## 2. Eutidemo e Dionisodoro: maestri di eristica o di virtù?

Il primo nodo che Platone ci pone di fronte, però, è proprio quello di capire in che cosa siano effettivamente maestri Eutidemo e Dionisodoro: infatti, nel prologo che fa da cornice al dialogo, Socrate, *il giorno dopo* aver discusso con gli eristi, dice a Critone che i due sono insegnanti di eristica e che si deve assolutamente imparare quest'arte, ma quando racconta il dialogo vero e proprio che ha avuto con gli eristi, afferma che Eutidemo e Dionisodoro si sono dichiarati maestri di virtù.

Colpisce, dunque, questo scarto tra quanto dice Socrate a Critone in apertura e quanto sostengono gli eristi, ma bisogna anche notare che tutto il dialogo, nelle battute dei due, è effettivamente una dimostrazione di eristica e questa è l'*unica cosa* che dimostrano di sapere.

Per capire il gioco messo in atto da Platone, è utile analizzare la presentazione che Socrate fa dei due eristi al giovane Clinia, *ieri*, cioè nel prologo vero e proprio della commedia.

---

<sup>5</sup> Su questa stessa linea si pone Erler (*Der Sinn der Aporien in den Dialogen Platons, Übungsstücke zur Anleitung im philosophischen Denken*, Berlin - New York 1987; traduzione italiana di C. Mazzarelli: *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone. Esercizi di avviamento al pensiero filosofico*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 344) quando si chiede se il segno divino intervenga per indicare che «in ogni gioco di prestigio degli eristi vengono messi in discussione dei problemi che meritano una seria considerazione».

Eutidemo e Dionisodoro, dice Socrate, sono uomini sapienti<sup>6</sup> in questioni di non poco conto, anzi importantissime: conoscono tutto dell'arte della guerra e sanno rendere un altro capace di difendersi in tribunale «se è vittima di ingiustizia» (273 C 8-9). I due sono, quindi, esperti di guerra, capaci nello scrivere discorsi e nel parlare in tribunale; inoltre, sanno insegnare queste attività a chi lo voglia.

Socrate presenta i due sofisti come esperti di retorica; il filosofo, dunque, non li conosce come eristi e ovviamente non li presenta come tali, ma, alle sue parole, i due ridono e dicono che ormai quelle conoscenze sono secondarie. È chiaro, quindi, che sono cambiati e, per questo, disprezzano la presentazione che Socrate ha dato di loro. Questi, meravigliato, commenta così:

Deve essere bella la vostra attività, se cose tanto grandi si trovano ad essere per voi secondarie. In nome degli dei ditemi qual è questa bella occupazione (273 D 5-7).

A questo punto, bisogna tenere presente il gioco delle parti messo in atto da Platone: Socrate ha conosciuto Eutidemo e Dionisodoro due o tre anni prima e li presenta per come li ha conosciuti; essi ridono delle sue parole e allora Socrate constata che quello di cui i due si occupano deve essere bello, se sono giunti a considerare di secondario interesse attività così importanti come quelle che egli attribuisce loro. Si ha proprio l'impressione che Platone, attraverso Socrate, voglia preparare il lettore alla risposta dei due: Eutidemo e Dionisodoro diranno qualcosa di incredibile e questa è una nuova sottolineatura dell'importanza del problema in questione.

Il filosofo, quindi, meravigliato, chiede quale sia quest'arte nuova che Eutidemo e Dionisodoro hanno acquisito e che Platone implicitamente

---

<sup>6</sup> Hawtrey (*Commentary on Plato's Euthydemus*, American Philosophical Society, Philadelphia 1981, p. 49) rileva ironia in questo passaggio, ma non credo sia così. Socrate qui attribuisce specifici saperi ad Eutidemo e Dionisodoro, saperi che i due hanno dimostrato di conoscere e di saper insegnare, ai quali è legata la loro fama. Egli sta semplicemente dicendo ciò che sa di loro e lo fa anche con rispetto.

ha già giudicato come bella, ma, appunto, così tanto da lasciare increduli al pensiero che qualcuno la possedga e dica di saperla insegnare.

La virtù – disse – Socrate, pensiamo di essere capaci di insegnarla meglio e più in fretta di ogni altro (273 D 8-9).

La loro pretesa è dunque quella di insegnare la virtù e questa dichiarazione iniziale li accomuna ai sofisti in genere che promettono questo<sup>7</sup>.

Come si è già accennato, però, la virtù è cosa diversa dall'arte eristica, che Socrate attribuisce loro nell'*incipit* del dialogo, cioè *all'indomani* del suo incontro con i fratelli<sup>8</sup>.

Tenendo presente che Platone crea uno scarto tra un "ieri" (reale incontro con i sofisti) e un "oggi" (incontro con Critone e racconto del dialogo con i sofisti), si può avanzare quest'ipotesi: potrebbe esserci un'ambiguità riguardante questa parola fondamentale nell'economia del dialogo: ἀρετή<sup>9</sup>. *Aretè* può significare "virtù" in senso morale, così come la intende sicuramente Socrate, ma può anche significare "realizzazione, eccellenza in qualcosa", eccellenza, appunto, nel sostenere qualsiasi discorso vero o falso che sia, come dice Socrate in apertura al dialogo (272 B; "oggi", dunque, quando ha già conosciuto e saggiato l'effettivo valore dei due). Una prova di questo fraintendimento tra Socrate e i sofisti, la vediamo proprio nel fatto che *non* sono i sofisti ad esplicitare il loro essere maestri di *aretè* con il significato di rendere buoni e saggi gli uomini, ma è Socrate; la considerazione morale dell'*aretè* si trova *sempre* in bocca a Socrate, *mai* in bocca ai sofisti.

Se si applica questa ipotesi al prologo del dialogo, ne consegue questa lettura: Socrate "oggi", cioè nel suo dialogo con Critone, avendo capito il fraintendimento in cui egli stesso e i suoi interlocutori erano caduti il giorno

<sup>7</sup> La prima diairesi del *Sofista*, infatti, definisce il sofista come un cacciatore di giovani ricchi che afferma di farlo per virtù, ma mira al denaro (221 C - 223 B).

<sup>8</sup> «Infatti essi stessi, per così dire, hanno incominciato quando erano vecchi a dedicarsi a questa sapienza che io desidero, l'eristica (τῆς ἐριστικῆς)» (272 B 10).

<sup>9</sup> Hawtrey (Commentary..., p. 51) appoggia questa ipotesi e nota che la parola ἀρετή appare in questo passaggio per la prima volta nel dialogo ed è posta in una posizione enfatica, ad apertura di frase.

prima, lo scioglie e, dunque, chiama l'*aretè*, che Eutidemo e Dionisodoro promettevano, con il suo vero nome, appunto, eristica e i due, effettivamente, daranno una dimostrazione di eristica.

Il gioco platonico consiste nel nascondere questa operazione e nel creare così due dichiarazioni, quella di Socrate e quella degli eristi, diverse, quando, invece, ce le aspetteremmo identiche. Platone crea in tal modo uno sfasamento: Socrate afferma una cosa all'inizio del dialogo, gli eristi ne sostengono, apparentemente, un'altra all'interno del racconto che Socrate propone a Critone, ma per tutto il dialogo fanno proprio quello che il filosofo dice all'inizio.

In realtà Socrate, che all'inizio del dialogo, nella finzione scenica, ha già parlato con loro e li conosce, li prende a maestri per l'unica cosa che hanno dimostrato di saper insegnare, indipendentemente dal nome che ad essa si dà.

Dunque, chiarito questo, la dichiarazione dei due eristi, che si dicono maestri di virtù, può leggersi in questo modo: «Aiutiamo i nostri allievi a *realizzarsi* presto e bene», ma non si dice come e in che cosa.

Di fronte a questa dichiarazione, Socrate ribatte:

Se ora possedete veramente questa scienza siatemi propizi, infatti vi parlo proprio come a dei, chiedendovi di essere clementi per quello che ho detto prima (273 E 6 - 274 A 1).

L'intera movenza di questo passaggio sembra tesa proprio a sottolineare la grandezza della promessa dei due eristi. Essi, infatti, hanno dichiarato di saper insegnare l'*àretή* che Socrate interpreta come virtù morale. Ai suoi occhi, dunque, i due assumono quella che per Platone è una missione e della massima importanza: l'educazione dei giovani; ma la condizione, che l'Autore sottolinea con forza, attraverso l'incredulità di Socrate, è che dicano la verità. Il filosofo, infatti, afferma:

ma fate attenzione, Eutidemo e Dionisodoro, se dite la verità: infatti, non c'è nulla di strano a non credervi, data la grandezza della vostra promessa (274 A 2-4).



Ecco che allora comincia a farsi strada un dubbio tragico: Socrate, infatti, fraintendendo le parole degli eristi, li presenta come educatori, maestri di virtù e, se davvero avessero questa scienza, sarebbero davvero divini. La condizione da cui tutto dipende, però, è appunto quella ricordata dal filosofo, cioè che stiano dicendo la verità ed è dunque questa una delle cose da verificare.

Comunque, alla richiesta di Socrate, Eutidemo risponde che sono li proprio per *presentare* la loro arte a chi voglia apprenderla. Socrate assicura che tutti vogliono conoscere questo sapere sia lui, sia Clinia, Ctesippo e tutti gli altri. Ora la discussione può cominciare e ad aprirla è Socrate, ponendo una serie di problemi, legati al tema educativo. Non tutti troveranno risposta, ma intanto Platone li pone tratteggiando così l'orizzonte problematico entro il quale ci si muoverà:

Pertanto è chiaro che mostrarlo per la maggior parte non è una cosa da poco, ma ditemi questo: [1] soltanto un uomo che sia convinto che si debba apprendere da voi potrebbe essere reso buono o anche chi non è ancora convinto o [2] per il fatto di non credere, in generale, che questa cosa, la virtù, possa essere imparata (μαθητόν), oppure che voi due ne siate maestri? Ma anche uno che la pensi così [3] viene persuaso ad opera della stessa arte del fatto che la virtù è insegnabile e che voi siete quelli dai quali la si può apprendere meglio, o tramite un'arte diversa? (274 D 6 - E 6).

Bisogna, innanzitutto, notare che la domanda di Socrate è piegata sempre in senso etico. Il filosofo chiede, infatti, «chi potrebbe essere *reso buono*» e pone tre questioni legate a questo problema.

1) È possibile rendere buoni solo quelli che sono convinti, cioè quelli che vogliono apprendere da voi o anche coloro che non sono persuasi di questo?

2) Socrate chiede se i due possano rendere buono solo chi è convinto di dover andare a lezione da loro o anche chi è scettico o perché non crede che la virtù sia “in generale” (ὅλως) apprendibile (e quindi anche insegnabile) o perché non pensa che essi ne siano i maestri. In questa seconda domanda, compare un dubbio fondamentale: «È insegnabile la virtù?». I sofisti non rispondono, dunque la domanda, insieme

al dubbio che implica, resta sospesa. Per ora, quindi, siamo di fronte ad una domanda di cui si intuisce la grande importanza (se si considera il fatto che Eutidemo e Dionisodoro si sono detti maestri di virtù), ma che rimane, a questo livello, un problema aperto.

3) Infine, il filosofo chiede se c'è un'arte che dimostra che la virtù è insegnabile e un'altra che indica chi sia maestro di virtù.

Delle tre questioni poste da Socrate, Dionisodoro risponde solo all'ultima e lo fa in senso tecnico:

Della stessa arte, Socrate (274 E 6).

### 3. Eutidemo e Dionisodoro maestri di protrettica

Socrate estende il senso della risposta di Dionisodoro: i due eristi hanno detto che la stessa tecnica convince che la virtù è apprendibile e che loro ne sono i maestri; per parlare così devono conoscere questa tecnica e quindi possono esortare alla filosofia (cosa che gli eristi *non* hanno mai detto) e alla cura della virtù (cosa che hanno detto, intendendola, però, *non* in senso morale).

Infatti, immediatamente dopo la risposta di Dionisodoro, appena ricordata, egli elegge i due a maestri di protrettica per la discussione che seguirà:

Dunque voi – dissi – Dionisodoro, tra i contemporanei sareste i più capaci di esortare alla filosofia<sup>10</sup> e alla cura della virtù? (274 E 9 - 275 A 2).

Fino ad ora si è parlato solo di virtù, ma nel porre questa domanda,

<sup>10</sup> Méridier (*Platon, Oeuvres Complètes*, tome V, 1<sup>o</sup> parte, texte établi et traduit par Louis Méridier, Les Belles Lettres, Paris 1931, 1989<sup>7</sup>, p. 149) traduce filosof... an con «filosofia», ma avverte in nota che tanto questa parola, quanto il verbo φιλοσοφῆν, di poco successivo (275 A 5), sono da intendersi nel loro senso etimologico: amare, ricercare la saggezza; di questo stesso parere è la Canto (*Intrigue...*, p. 23). Traducendo così si toglie il valore tecnico all'espressione, ma resta inalterato l'effetto dell'introduzione, come cosa scontata, della sof...a affiancata alla virtù. Si comincia a tracciare, quindi, un legame tra sapienza e virtù.

improvvisamente Socrate parla di *philosophia* (φιλοσοφία) e ne parla come fosse cosa ovvia. Sembra, quindi, che qui si dia per scontato che con la filosofia si insegna la virtù. Comunque venga intesa questa parola, in senso tecnico o letterale, chiaramente qui si collegano *aretè* e *philosophia* e la *sophia* (σοφία), a questo punto del dialogo, è un qualcosa di nuovo che solo nel primo intervento di Socrate acquisterà un peso rilevante. Prima di questo momento si è parlato semplicemente, e in modo generale, di *aretè* con la possibilità – che diventerà poi reale e tangibile nel confronto tra Socrate e gli eristi – di un equivoco, proprio su questo termine chiave. Ora Socrate sta cominciando a chiarire che cosa è per lui l'*aretè* e sta indicando la strada per arrivare alla virtù, appunto legandola alla filosofia.

Il filosofo invita, quindi, gli eristi a lasciar perdere il resto: non si concentrino sull'insegnamento della virtù, ma diano piuttosto una dimostrazione di scienza protrettica, cioè invitino ad avvicinarsi alla virtù, dato che hanno dichiarato di conoscere questa tecnica:

Rimandate ad un'altra volta – dissi – la dimostrazione del resto, ma dimostrateci solo questo: convincete questo giovane qui che bisogna fare filosofia (φιλοσοφεῖν) e prendersi cura della virtù e farete cosa gradita a me e a tutti costoro (275 A 4-7).

Qui Socrate, in modo anche abbastanza esplicito, stabilisce che in questo dialogo non si insegnerà la virtù, ma si *inviterà* alla virtù, si darà, dunque, dimostrazione di scienza protrettica.

#### 4. Perché viene scelto Clinia

Socrate invita i sofisti ad esercitare la loro scienza protrettica su Clinia, perché a tutti loro sta a cuore che Clinia diventi sapiente e il filosofo riconosce che gli eristi sono arrivati proprio nel momento opportuno, perché Clinia è giovane e la giovinezza è un'età propizia per l'attività protrettica e per l'educazione. Il ragazzo, infatti, sta affrontando

un passaggio decisivo: è nella fase in cui un giovane si trova di fronte a bivi e scelte e il problema e il rischio di un educatore sono proprio quelli indicati da Socrate:

È giovane e temiamo per lui, com'è probabile per un giovane, che qualcuno arrivi prima di noi, volgendo la sua mente verso un'altra direzione, e lo rovini (275 B 2-4).

Ci si chiede, cioè, quando è il momento giusto per intervenire, perché se qualcuno ci previene e coglie il giovane totalmente scoperto e impreparato, può facilmente portarlo dove vuole e, quindi, corromperlo.

La giovinezza di Clinia come età ideale per l'arte protrettica, però, non basta a spiegare, perché Socrate insista così tanto su di lui, se si considera il fatto che intorno al giovane c'è un numeroso coro di ragazzi. Perché proprio Clinia allora? Per rispondere a questa domanda si noti la presentazione, potremmo dire ufficiale, che Socrate fa di Clinia ai sofisti:

Questi è il figlio di Assioco, figlio di Alcibiade il vecchio e cugino dell'Alcibiade che è attualmente vivente. Il suo nome è Clinia (275 A 10 - B 2).

Puntando l'attenzione proprio su Alcibiade si può ipotizzare che, nella volontà espressa da Socrate di guidare il giovane alla saggezza e alla virtù, potrebbe esserci il ricordo dell'accusa di corruzione che coinvolse Alcibiade. Quella di Clinia, oltre ad essere una famiglia famosa ad Atene, vede nei suoi componenti l'esempio di ottime nature, quella di Alcibiade o di Assioco, che si sono poi rovinate. La discendenza di Alcibiade il vecchio è, dunque, funzionale a mostrare il rischio insito nell'educazione; rischio che, poi, Socrate stesso, esprimendo i suoi timori per Clinia, mette ben in chiaro<sup>11</sup>.

È da notare, infine, come tanto Socrate quanto i due eristi siano

---

<sup>11</sup> P. Bicknell (*Alkibiades and Kleinias; a study in athenian genealogy*, «Museum philologum londiniense», 1 (1975), pp. 51-64) ricostruisce l'albero genealogico della famiglia dei Salaminioi, cioè la famiglia di Clinia e Alcibiade.

interessati al giovane Clinia e, quindi, in generale, ai giovani, ma con preoccupazioni profondamente diverse: Socrate vuole, e lo dice esplicitamente, che i giovani diventino uomini virtuosi, i sofisti mirano solo a fare di loro dei discepoli che, per essere tali, devono pagare.

Socrate non può effettivamente pensare che i due eristi siano la soluzione ideale per l'educazione di Clinia, ma, al di là di questo, egli qui dichiara quale sia la questione che sta sotto il confronto tra lui e gli eristi a cui si assisterà: in gioco c'è l'educazione dei giovani, perché è ai giovani che gente come Eutidemo e Dionisodoro si rivolgono e il pericolo reale è che li corrompano, cosa che Socrate vuole evitare<sup>12</sup>.

### **III - Il modello educativo eristico a confronto con il modello platonico-socratico**

La struttura del dialogo, che costringe ad un puntuale alternarsi di scene eristiche (I, III, V nelle quali sono gli eristi a guidare il dialogo, proponendo i loro sofismi) e di scene socratiche (II, IV nelle quali Socrate interviene interrompendo la dimostrazione eristica, per esercitare realmente su Clinia l'arte protrettica e condurre insieme al ragazzo una vera ricerca), ha la finalità di rendere ancora più evidente il confronto tra l'eristica e la dialettica: tra Eutidemo e Dionisodoro da una parte – che non sono per nulla interessati al vero, ma solo alla vittoria in una gara di parole – e Socrate dall'altra che, nei suoi due interventi, porta avanti una ricerca ed è l'unico che svolge realmente la funzione protrettica nei confronti di Clinia<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Queste parole trovano piena dimostrazione in Ctesippo che, dalla seconda scena eristica, comincia a discutere con i due fratelli e, per confutarli, fa il loro stesso gioco e di fatto li imita acquisendo di sofisma in sofisma i diversi meccanismi dell'eristica, per arrivare addirittura a vincere i due eristi, mettendoli a tacere, nella terza scena eristica. Alla fine del dialogo con i due eristi, Socrate sottolinea che la preparazione di Ctesippo è ormai completa, riconoscendo che egli ha ormai appreso le finezze eristiche (300 D 7-9).

<sup>13</sup> La Sprague (*Plato's...*, p. 3) definisce questo alternarsi delle scene, un mezzo scenico, appunto, per rendere il contrasto tra dialettica ed eristica.

## 1. Eutidemo e Dionisodoro: i “non filosofi”

Questo confronto serrato tra i due modelli educativi, proposti rispettivamente dagli eristi e da Socrate, ci permette di evidenziare nell'*Eutidemo* una movenza che resta sotterranea, ma si rivela fondamentale.

Platone nel momento stesso in cui, mettendo in scena Eutidemo e Dionisodoro, li tratteggia “in positivo” come eristi, li presenta anche come *non* filosofi e il fatto di poter ritrovare negli eristi i tratti del filosofo dimostra il rapporto complesso e sfumato che c'è tra queste due figure: l'erista è il *non* filosofo e, in quanto tale, in alcuni tratti, molto somigliante a questo, ma in altri del tutto opposto a lui.

### 1.1 Socrate profano dell'eristica

Mentre Platone conduce questo duplice gioco nei confronti di Eutidemo e Dionisodoro, si preoccupa anche di distanziare il più possibile il suo maestro, vero e autentico filosofo, da loro. Questo si vede in diversi passaggi nei quali Socrate denuncia la sua completa estraneità all'arte eristica che, infatti, all'inizio del dialogo, dice di voler apprendere.

Per esempio, a 278 D 5 il filosofo, prima di dare inizio al suo *paradeigma* protrettico, chiede agli eristi di non ridere se il suo discorso sembrerà loro rozzo e ridicolo. A dettare questa frase è il fatto che Socrate ha appena assistito ai primi due sofismi e ha visto quindi un discorso condotto con una tecnica

- di accerchiamento tramite domande che sembrano scontate, ma sono capaci di intrappolare l'interlocutore;
- che gioca con le parole;
- che confuta qualsiasi affermazione.

Socrate non possiede questa tecnica e per questo teme di apparire ridicolo.

Passaggi confrontabili a questo li troviamo a 282 D 4-7, dove

Socrate, concludendo il suo intervento, si scusa per il suo discorso certamente da inesperto (*idiôtikon*) ed esposto in modo stentato e prolisso, ribadendo così la sua estraneità alla tecnica eristica; e a 295 D 7 - E 3 Socrate afferma che sicuramente Eutidemo sa discutere meglio di lui che ha le «conoscenze tecniche *di un profano*» e si ribadisce in tal modo che Socrate è profano rispetto alla tecnica eristica che, invece, Eutidemo e Dinisodoro conoscono alla perfezione.

## 1.2 La lode al filosofo è condanna per l'erista

Nell'elogio conclusivo che Socrate riserva a Eutidemo e Dionisodoro (303 C 4 - 304 B 5) si sente, in realtà una condanna che si articola su tre accuse e si chiude con un consiglio.

1) Agli eristi non importa nulla della maggior parte degli uomini, anche di quelli venerati e famosi, ma solo di quelli simili a loro;

2) il loro discorso è civile e mite, perché, affermando che nulla è bello o bianco, chiudono la bocca agli altri, ma anche a se stessi;

3) la loro è una tecnica ed è tale che in poco tempo chiunque la può apprendere;

4) il consiglio che Socrate dà ai due è quello di non insegnare in pubblico, perché date la facilità e la velocità con le quali si apprende questa tecnica, alcuni potrebbero apprendere senza pagare.

Riprendendo ad uno ad uno questi punti ci accorgeremo che Platone anche qui ci fa scorgere il filosofo all'ombra dei due eristi:

1) Nel primo caso, si attribuisce, infatti, ai due una caratteristica che è del filosofo, se è intesa nel senso di indifferenza per il senso comune, per gli onori degli uomini, la qual cosa implica una preoccupazione per la loro anima. Si tratterebbe, dunque, di un vero elogio se essi fossero filosofi, ma l'intenzione reale, nascosta nelle parole di Socrate, è svelata dall'ultima frase: ad essi interessano solo gli uomini simili a loro, cioè eristi o desiderosi di diventare tali. Ecco allora che quel «non vi curate affatto della maggior parte degli uomini» viene a significare disinteresse

completo per loro e soprattutto per la loro anima, fossero anche venerati e degni di rispetto, com'è sicuramente Socrate. L'immagine del filosofo, quindi, è completamente rovesciata. Infatti, profondamente diversa risulta essere la figura di Socrate, immagine del vero filosofo nell'*Apologia*: egli si interessa di tutti gli uomini e assume come missione quella di richiamarli ai valori quali la saggezza, la verità e l'anima; piuttosto che rinunciare a questo, contravvenendo ad un ordine divino, è pronto a morire (29 E).

2) Socrate attribuisce ai due eristi – che hanno ampiamente dimostrato di concepire la discussione come una gara in cui l'importante è vincere e lottare senza esclusione di colpi – la mitezza nei discorsi, perché riconosce, giustamente e con una forte carica di ironia, che mentre abbattono gli altri abbattono anche se stessi. A prescindere, però, da questo dato concentriamoci su questa mitezza del discorso che è un'altra caratteristica del discorso del filosofo, del discorso socratico-platonico. A conferma di questo basta ricordare il *Menone* (75 D), in cui Socrate segna proprio la distanza del suo discorso da quello eristico, sostenendo che il suo è un discorso fatto *tra amici* che punta all'accordo (*omologia*).

3) Socrate caratterizza l'eristica in questo modo:

- una *techne*;
- facile da apprendere in poco tempo;
- che chiunque può apprendere.

La stessa caratterizzazione dell'eristica viene ribadita nel passaggio che chiude l'elogio di Socrate costituendone l'appendice (304 B 6 - C 5): Socrate invita Critone a farsi allievo di Eutidemo e Dionisodoro perché:

- i due accolgono chiunque voglia pagare senza alcun limite di natura, di età o divieto di ricchezza;
- chiunque può facilmente apprendere la loro arte.

La filosofia mostra di avere caratteristiche esattamente opposte a queste:  
— è una *scienza* che, sulla base di *Repubblica* VII (532 A 5- B 1; 533 B 1 - D4) risulta superiore ad ogni altra.



— Dalla *Lettera VII* si trae che si apprende in maniera particolare e con molto tempo: attraverso una lunga comunanza di vita e sfregando tra loro i concetti, fino a che, improvvisa, si accende una scintilla che poi si nutre da sé (341 C - D). Nel *Fedro* si dice che la strada che il dialettico deve percorrere è lunga (274 A).

— Non tutti possono apprendere questa scienza, ci sono alcuni per nulla adatti ad essa. Nella *Lettera VII* Platone afferma che solo molto pochi si contraddistinguono per un'affinità con le cose della filosofia (341 E) e la *Repubblica* (535 A) propone una selezione di nature intelligenti, ferme e coraggiose. Sicuramente rilevante, infine, è il fattore dell'età che Socrate sottolinea anche nell'*Eutidemo* affermando che Clinia è nell'età più opportuna per apprendere.

4) La movenza applicata in quello che si può definire un consiglio finanziario (304 A 1 - B 5) è diretta: l'elemento del denaro è quello che caratterizza i sofisti e distanzia con forza Socrate da loro. Il filosofo ha già detto all'inizio del dialogo, parlando con Critone, che i due insegnano dietro pagamento (272 A 1), lo ribadisce qui ed esplicita, parlando ovviamente anche di sé, che il filosofo si contraddistingue in senso opposto con il riferimento all'acqua: gli eristi hanno una merce alla quale dà valore solo una forzata rarità garantita dal pagamento e dall'insegnare a pochi; la vera filosofia, invece, che è la merce di Socrate, è come l'acqua: non costa nulla ed è ottima.

### 1.3 Il filosofo è divino

Si incontrano più volte nel corso del dialogo, passi in cui Socrate si rivolge a Eutidemo e Dionisodoro come se parlasse con divinità o almeno con esseri divini, in virtù di ciò di cui si dicono maestri (273 E 6 - 274 A 1; 275 C 6 - D 2; 292 E 9 - 293 A 3).

In realtà, i due eristi – che Socrate ha creduto capaci di insegnare la virtù in senso morale – dimostrano di saper insegnare soltanto una *techne*, ma chi può dirsi a buon diritto divino è il filosofo, al quale non si addice il nome di sapiente che spetta solo a dio, «ma chiamarlo filosofo, ossia amante di sapienza, o con qualche altro nome di questo

tipo, gli si adatterebbe meglio e sarebbe più adeguato» (*Fedro*, 278 E). Infatti, questo nome «non soltanto lo separa da Dio, ma lo lega anche a lui, perché è solo nel nome di filosofo che si avverte il risuono di una delle caratteristiche distintive di Dio, cioè l'essere sapiente (sofòj)»<sup>14</sup>.

## 2. La tecnica eristica come negativo della dialettica socratica

Da quanto fin qui argomentato, è evidente dunque che uno degli intenti di Platone nell'*Eutidemo* è quello di condurre un confronto tra l'eristica e la dialettica socratica, per tracciare i confini che separano l'una dall'altra.

L'urgenza e l'importanza di una tale operazione, in ambito educativo, si coglie pienamente alla luce di un passo della *Repubblica* che «accenna ai pericoli che conseguono ad una incomprensione delle finalità della dialettica»<sup>15</sup> provocata dall'età troppo acerba di chi si dispone ad apprendere:

E non sarebbe un'ottima precauzione far sì che non ne assaggino finché sono giovani? D'altra parte non puoi ignorare che i giovanetti, non appena hanno preso gusto alle prime discussioni, si servono di queste come di un gioco, sempre intenti a contraddire e, imitando quelli che li confutano, essi stessi, a loro volta, continuano a confutare, divertendosi, come fanno i cuccioli a portare in giro e a fare a brandelli, a furia di argomentazioni, chi man mano capita loro a tiro (*Repubblica*, VII, 539 B 1-7).

È facile vedere, nelle parole di Socrate, un ritratto dell'atteggiamento eristico che consiste nel confutare solo per il gusto di confutare come se si stesse giocando. Il pericolo che consegue ad un fraintendimento della dialettica è allora quello di scivolare nell'eristica, ecco perché Platone

<sup>14</sup> Szlezák, *Leggere...*, p. 77.

<sup>15</sup> Cf. V. Meattini, *Anamnesi e conoscenza in Platone*, ETS, Pisa 1981, p. 82. A questo proposito l'autore aggiunge: «Sull'argomento, che dovette essere uno dei suoi crucci, non per niente noi abbiamo un *Eutidemo* e, di contro la figura di Socrate, ricercatore esemplare, Platone ritornò, con la stessa volontà di denuncia nel *Sofista* e nel *Filebo*».

tenta di tracciare una netta linea di demarcazione tra i due metodi.

Per perseguire questo fine, l'Autore si muove su due direzioni opposte: da una parte indica la *somiglianza formale* che accomuna i due metodi e giustifica una probabile confusione tra loro, dall'altra segna con grande forza *le differenze* che fanno sì che questi due metodi, nonostante siano formalmente simili, stiano su due versanti opposti.

Seguendo il disegno platonico, ripercorriamo gli elementi che accomunano l'eristica e la dialettica socratica che vengono messi a fuoco nel dialogo.

— Tanto gli eristi quanto Socrate procedono nel ragionamento tramite domande e risposte con un fine confutatorio. Se ci si concentra su Clinia, con cui discutono sia gli eristi sia Socrate, formalmente l'approccio sembra lo stesso: il giovane è interrogato, gli si chiede di rispondere e le sue opinioni vengono confutate<sup>16</sup>. Se ci si attiene alla sola forma, anche gli eristi hanno fatto quello che fa Socrate: hanno interrogato Clinia, Ctesippo e lo stesso Socrate, hanno sottoposto ad esame le loro risposte e le hanno confutate.

— Un altro punto di convergenza tra i due metodi riguarda il fatto che, prima di discutere, si stabiliscono i ruoli: già dalla scelta dell'interlocutore compiuta dai due eristi, i quali accettano di interrogare Clinia specificando che per loro è indifferente chi risponda, basta che risponda (275 B-C), Platone pone l'accento sull'importanza che per i due hanno i ruoli nella discussione: non importa di che cosa si parli, l'importante è che soltanto essi interrogino e che il ragazzo fornisca una risposta qualunque. Anche Socrate, quando propone il suo *paradeigma* protrettico, stabilisce i ruoli: egli interroga, Clinia risponde (278 E 1). Dunque, anche nella dialettica socratica si stabiliscono ruoli da rispettare.

Però, ammessa questa superficiale somiglianza, le differenze sostanziali sono tante e saltano agli occhi proprio grazie a questo stretto

---

<sup>16</sup> Proprio così si descrive, nel *Sofista*, l'*elenchos* socratico che è funzionale a mettere alla prova le opinioni degli interlocutori (230 B 4-8).

confronto<sup>17</sup>.

1) Per gli eristi è del tutto indifferente la persona che risponde, e come risponde, quindi il suo ruolo è l'unica cosa davvero fondamentale. Per Socrate, invece, è fondamentale la *persona* che risponde molto più del ruolo che ricopre; egli, infatti, *sceglie* Clinia (a differenza dei sofisti che si limitano ad accettare la proposta del filosofo), perché, come dice agli eristi, il ragazzo è nella condizione ideale per apprendere ed è abituato a discutere (275 B 2-6; C 2-4).

2) La discussione eristica non è che un gioco, il cui fine è la vittoria nei discorsi. Socrate dà una buona immagine di questo, quando afferma che il gioco degli eristi è simile allo scherzo di chi toglie lo sgabello a chi sta per sedersi (278 B 8 - C 2). La dialettica socratica, invece, non è finalizzata a vincere nei discorsi, ma a purificare l'anima dalla presunzione di sapere (cfr. *Sofista* 230 B 8 - C 3; 230 C 7 - D 4). Questa purificazione è possibile interrogando chi presume di sapere e sottoponendo alla prova le sue opinioni, cioè, appunto, con il metodo dialettico.

3) Dal dialogo che si svolge tra Socrate ed Eutidemo a 295 B - C, si trae un'ulteriore differenza radicale tra i due metodi. Ad Eutidemo, che invita Socrate a rispondere, il filosofo chiede se debba rispondere anche se non ha capito cosa gli viene chiesto. L'erista dà una risposta affermativa, rivelando la natura di puro gioco che ha per lui la discussione: l'importante è ricevere una risposta da poter manipolare. Socrate, invece, mostrando con forza il suo disaccordo da questa posizione, segna un confine netto tra il suo metodo e quello eristico: per il filosofo è fondamentale che l'interlocutore capisca e risponda in modo sensato. Questo perché il suo non è un gioco per vincere, ma è una ricerca. Per questo Socrate presta grande attenzione al suo interlocutore che partecipa veramente e attivamente al discorso e risponde dicendo ciò che vuole, è libero di intervenire, di chiedere. Egli si preoccupa che Clinia abbia

---

<sup>17</sup> Cfr. R. Weiss, *When Winning is Everything: Socratic Elenchus and Euthydemian Eristic*, in Plato: Euthydemus, Lysis, Charmides. *Proceedings of the V Symposium platonicum*, edited by T. M. Robinson e L. Brisson, Academia Verlag, Sankt Augustin 2000, pp. 68-75.

capito ciò che dice e se non è così, chiarisce con esempi. La discussione, dunque, non si articola per veloci domande e risposte, ma scorre più lentamente con l'intento di trovare sempre un accordo (*omologia*) con l'interlocutore, condizione essenziale per proseguire.

4) Quando Socrate presenta gli eristi a Critone dice che sono capaci di confutare il vero e il falso (272 B 1-2) ed essi danno dimostrazione di questo già con il primo sofisma, in cui confutano le due risposte opposte di Clinia. Sono quindi indifferenti alla verità e alla falsità. Socrate, invece, confuta *solo* il falso e dunque ricerca il vero.

5) Non avendo altra finalità se non quella di confutare sempre e comunque il proprio interlocutore, l'*elenchos* degli eristi è unicamente distruttivo. Infatti Socrate, interrogato da loro, dice due volte di sentire che i fratelli volevano prenderlo in trappola (295 D 2; 302 B 5-7). L'*elenchos* di Socrate, invece, è costruttivo, perché una volta che ha reso l'interlocutore, che crede di sapere, consapevole della sua ignoranza, questi è ben disposto per apprendere<sup>18</sup>.

6) La concezione del linguaggio dei due fratelli è puramente formale: i due si attaccano ai nomi, senza dare alcuna importanza al loro significato. È per questo che possono giocare con le parole, sfruttare le loro ambiguità passando da un significato ad un altro, dal valore relativo al valore assoluto dei termini; è per questo che apparentemente vincono. Giustamente Ctesippo li dice invincibili, ma a prezzo di una totale inconsistenza. Socrate, invece, è interessato alle cose più che ai nomi, infatti: i suoi giochi di parole nascondono sempre un messaggio; il suo discorso è l'unico ad avere continuità e coerenza. Platone lo sottolinea ricordando il I e il II intervento socratico, come se in mezzo non ci fosse stata alcuna scena eristica: il filosofo chiede a Clinia di dirgli dove erano rimasti senza fare alcun riferimento a ciò che hanno detto i sofisti (288 D 5-6). È un chiaro segnale del fatto che si tratta di cose non utili al fine del discorso

<sup>18</sup> A questo proposito Meattini (*Anamnesi...*, p. 65) scrive: «il recupero della disposizione alla ricerca è il risultato della confutazione, la quale è dunque, momento costitutivo dell'esercizio dialettico».

protrettico che Socrate vuole compiere.

7) Eutidemo e Dionisodoro promettono la virtù, ma, come chiarisce Socrate nell' "elogio" conclusivo, insegnano una *tēchnē*; Socrate, invece, non si dice mai maestro di virtù, ma è l'unico che sappia indirizzare Clinia alla filosofia e alla virtù.

8) Gli eristi si fanno pagare per il loro insegnamento; questa è l'unica condizione che pongono, non ci sono altre limitazioni né dovute all'età né alla natura di chi vuole diventare loro discepolo. Socrate, invece, non si fa pagare.

9) La differenza tra eristica e dialettica è evidenziata anche dalla diversa reazione di Clinia al discorso degli eristi prima, a quello di Socrate poi. Nel rispondere ad Eutidemo Clinia è in difficoltà, appare timido e impacciato: arrossisce, guarda verso Socrate. Diverso è il Clinia che risponde a Socrate, tranquillo e sicuro, tanto che, alla fine, è capace di dare un'importante risposta (quella sull'insegnabilità della sapienza) in modo autonomo<sup>19</sup>.

## 2.1 Il *pa...zein* e lo *spoudizein*

In ultima istanza, il fondamentale livello di confronto tra eristica e dialettica è rappresentato dall'insistenza sul fatto che gli eristi scherzano, mentre Socrate puntualmente li invita alla serietà e, in questa cornice, trovano giustificazione, i tanti richiami alla serietà che illustriamo velocemente: proprio dopo aver definito un gioco la prima scena eristica, Socrate assicura che, se finora i due hanno scherzato, ora, però, verranno gli insegnamenti seri (278 C). A Dionisodoro, che gli chiede se essi scherzino o facciano sul serio, nel dire che vogliono che Clinia diventi sapiente, Socrate risponde che fanno straordinariamente sul serio (283 C)

<sup>19</sup> Questa maggior sicurezza di Clinia con Socrate è attribuita da Méridier (Platon, *Oeuvres...*, p. 119) alla diversità del metodo di Socrate rispetto a quello dei sofisti. Anche Hawtrey (*Commentary*, p. 92) è propenso ad interpretare la sicura e spontanea risposta di Clinia come una prova del successo del discorso protrettico di Socrate. Il filosofo è riuscito a convincerlo, dunque, che deve perseguire la *sophia* e la virtù e che esse siano insegnabili, come aveva chiesto di fare ai sofisti.

e poi dichiara di aver capito perché fino ad allora i due avessero scherzato: pensavano che anch'egli scherzasse nel chiedere loro di interrogare Clinia, così che divenisse migliore (283 B). Si vede bene da questo passaggio quanto lo scherzo e la serietà siano motivi insistenti e come si incrocino tra loro; nell'*Eutidemo*, infatti, si incontrano e si scontrano con costanza lo *spudazein* fare sul serio e il *paizein* giocare, scherzare), quasi fossero due facce della stessa medaglia.

Tutto questo è funzionale a ribadire che gli eristi giocano e scherzano, ma con argomenti molto importanti, argomenti con i quali il dialettico *deve* confrontarsi (per esempio, il problema della possibilità della conoscenza; il problema dell'impossibilità del falso). Quindi, se davvero Eutidemo e Dionisodoro facessero sul serio, direbbero cose di straordinaria importanza e bellezza, ma appunto non fanno che scherzare e qui sta il problema.

L'insistenza platonica su questi due poli contrapposti suggerisce, quindi, anche la polarità che sta alla base del confronto tra eristica e dialettica: anch'esse, infatti, potrebbero definirsi come le due facce della stessa medaglia. A differenziarle non sono le tematiche, né i mezzi, ma appunto il fatto che l'erista gioca e scherza con questioni di straordinaria importanza, le stesse che il filosofo tratta, invece, con profonda serietà.

### **3. Vero e falso si apprendono insieme**

Socrate, nel corso del dialogo, afferma che qualsiasi cosa dovesse accadergli con i due eristi, non lo irriterebbe (293 E). In questa frase è registrato un dato reale che Platone sembra voler sottolineare, cioè la strana calma che il filosofo dimostra verso i due eristi: mai si irrita con loro e mai li maltratta, anzi li lascia fare e sta alle loro regole, senza neanche metterli troppo in difficoltà.

Oltre a questo, meraviglia il fatto che Socrate insista per diventare allievo dei due dopo aver capito esattamente che non fanno niente di ciò che promettono, ma sono solo maestri di una *techne* indifferente al vero e al falso.

I dati del quadro che stiamo tracciando appaiono contrastanti: da una parte Platone condanna con forza e senza lasciare spazio al dubbio l'attività eristica, dall'altra sembra insistere, tramite Socrate, perché l'eristica venga comunque appresa.

Questa contraddizione si ricompone e trova giustificazione considerando un'importante affermazione platonica affidata alla *Lettera VII*. Si è appena dimostrato che i due eristi incarnano ciò che il filosofo *non è*, sono, dunque, *falsi filosofi* e, come giustamente li definisce Socrate, «artigiani della dialettica» che, usando gli stessi mezzi della dialettica e messi di fronte agli stessi problemi, fanno un gioco falso che non persegue e non conduce alla verità, ma è comunque un gioco utile per chi vuole diventare un vero dialettico. Nella *Lettera VII* il filosofo scrive:

Infatti queste due verità [della virtù e del vizio] si colgono necessariamente insieme e insieme si impara il falso e il vero che concerne tutta quanta la realtà (344 B 1-3).

Nell'*Eutidemo* Platone presenta i due eristi e la loro *techne* come il negativo del filosofo e della filosofia e dal quadro che si è descritto, si può concludere che essi siano portatori di un insegnamento importante e che si deve acquisire per essere introdotti alla filosofia, per capire che cosa sia la vera filosofia. Si deve apprendere l'eristica, dunque, perché apprenderla e poi rifiutarla, significa fare un primo passo verso la filosofia<sup>20</sup>.

#### **IV La presenza di Isocrate e il suo modello educativo**

Finito il racconto di Socrate a Critone, questi dice al filosofo che

<sup>20</sup> Szlezák (*Platone*, pp. 111-112) legge come ironica l'affermazione finale dell'*Eutidemo* - nella quale Socrate consiglia a Critone di considerare la cosa in se stessa, a prescindere da coloro che se ne dicono maestri - perché vede una contraddizione tra la conclusione socratica e il suo atteggiamento nei confronti degli eristi: egli insiste a voler diventare loro allievo, quindi non sembra indifferente ai maestri. Sullo sfondo delineato dalla Lettera VII, l'affermazione che conti la cosa in sé non viene toccata, dal momento che Socrate si rivolge ai due solo perché li ha scoperti come negativo del filosofo così come la loro arte ed è questa (non chi la insegna) che a lui interessa, per fare un primo passo verso la filosofia.



il giorno precedente ha parlato della conversazione a cui aveva appena assistito con un retore di cui non si dice il nome.

Quest'anonimo personaggio conduce una critica rivolta al *tipo di filosofia* che ha visto nell'esibizione degli eristi<sup>21</sup> e si dice meravigliato

<sup>21</sup> L'interpretazione che vede nelle parole dell'Anonimo una critica alla filosofia in genere, e quindi anche a Socrate, è diffusa: Méridier (Platon, *Oeuvres*, p. 138) ricostruisce sommariamente i rapporti tra Isocrate (personaggio che egli pensa sia "nascosto" dietro la maschera dell'anonimo retore) e Platone arrivando a concludere che Isocrate avrebbe considerato allo stesso modo Platone e gli eristi e Platone nell'Eutidemo mostrerebbe la differenza che corre tra lui e gli eristi; Szlezák (*Platone*, p. 112) sostiene che l'Anonimo accomuna Socrate agli eristi nel suo giudizio e lo considera, quindi, uno che dedica un impegno senza valore a cose di nessun valore; così anche Shorey (*Plato*, p. 168) il quale parla, a questo proposito, di un «invidiosa identificazione [da parte dell'Anonimo] della filosofia e della dialettica (platoniche) con l'eristica dei sofisti». Erler (*Senso*, p. 403) accomuna l'Anonimo a Critone nell'incapacità di distinguere ciò che è proprio di Socrate ed è quindi filosofia, da ciò che è eristico; Chance (*Plato's*, p. 202) sostiene che l'Anonimo condanni la filosofia in genere e non distingue qualitativamente i filosofi. La critica che questo personaggio conduce rivolto a Critone, però, a me non sembra indirizzata alla filosofia in genere né a Socrate, ma al tipo di filosofia, se così si può definire, di cui i due eristi hanno dato dimostrazione e, riguardo a questa, egli dice cose vere. In prima battuta afferma di aver ascoltato uomini che sono considerati i più sapienti in tali ragionamenti e poi li definisce «chiacchieroni che si danno da fare in modo indegno su cose di nessun valore» (304 E 4-5). Socrate non è chiaramente compreso in questo giudizio, perché immediatamente dopo l'Anonimo dice che assurda gli parve l'intenzione di Socrate di affidarsi a Eutidemo e Dionisodoro, quindi deve essere consapevole della differenza che corre tra questi personaggi: non è normale ai suoi occhi che uno come Socrate parli con gente come i due eristi. A ben vedere, chi confonde la filosofia con l'eristica, parlando in modo generico e superficiale di filosofia, è Critone che interpreta la critica dell'oratore come se fosse diretta anche al suo amico e tenta una generosa, quanto impropria, difesa: «la filosofia (filosofia) è qualcosa di bello» (304 E 6 -7). Critone è il primo ad introdurre in questo contesto il termine filosofia, fin ad ora l'Anonimo non ha mai definito così quello a cui ha assistito ed è solo rispondendo all'amico di Socrate e, dunque, sulla scia della sua affermazione, che dice: «...piuttosto di nessun valore» (304 E 8). È chiaro, però, che egli pensi alla dimostrazione filosofica alla quale ha appena assistito e che ha visto tra i protagonisti i due eristi i quali, appunto, come poi si sofferma a precisare, si attaccavano ad ogni parola, senza dar nessun peso a quello che effettivamente dicevano. Per sottolineare che sta parlando degli stessi che ha definito chiacchieroni ribadisce che sono considerati i migliori del loro tempo, ma sono solo ridicoli. A me non sembra plausibile che in questo giudizio egli possa comprendere anche Socrate, a meno di non voler dare un falso giudizio. Socrate, infatti, non ha parlato di cose di poco conto, non si è attaccato alle parole e, anche se alla fine è stato apparentemente vinto dai sofisti, mai è caduto nel ridicolo. Perfettamente vero, invece, appare questo giudizio se applicato esclusivamente a Eutidemo e Dionisodoro che si attaccano effettivamente alle parole, sono del tutto indifferenti al significato di ciò che dicono e nelle loro promesse di saper fare tutto anche i salti mortali (294 E 3- 5) o nel garantire che il loro padre è anche padre degli animali (298 C 8 – D 1) si sono resi ridicoli. L'effettiva critica mossa a Socrate

dal fatto che Socrate volesse farsi discepolo di Eutidemo e Dionisodoro.

## 1. L'Anonimo è Isocrate?

Evidentemente Platone non vuole fare il nome dell'Anonimo incontrato da Critone, anche se è altrettanto evidente che il riferimento è a un uomo in particolare.

L'ipotesi che dietro a questo anonimo personaggio sia da vedere Isocrate è discussa<sup>22</sup>, ma appare convincente e non darebbe luogo neanche ad

---

dal logografo è di diversa natura e riguarda esclusivamente il fatto che egli si sia affidato ai due eristi, abbia parlato con loro pubblicamente; questo crea in lui meraviglia e un senso di vergogna che, a suo parere, Critone dovrebbe condividere e, infatti, è così. Critone e l'Anonimo si trovano vicini nel rimproverare a Socrate la volontà di discutere in pubblico con due individui come Eutidemo e Dionisodoro.

<sup>22</sup> Méridier (Platon, *Oeuvres*, pp. 133-138), analizzando quanto dice Platone di questo personaggio tramite Critone e Socrate e confrontando questo con alcuni passi di Isocrate, conclude che il ritratto è applicabile a Isocrate, ma questo non prova che l'Anonimo sia Isocrate, anche se resta l'identificazione più probabile. Si dice comunque sicuro che Platone si riferisca ad un preciso individuo. Rudberg (*Isokrates und Platon*, «Symbolae Osloenses», 2 (1924), pp. 1-24, p. 7) sostiene che l'Anonimo debba essere Isocrate, perché ha molti tratti in comune con il retore. Egli rileva, però, che questo personaggio non sembra avere caratteri molto personali, il che lo conduce a ipotizzare che rappresenti un tipo, più che una persona definita, anche se a lui sembra chiaro che Platone mirasse comunque a Isocrate. Una posizione in parte confrontabile a questa è quella della Canto (*Intrigue...*, p. 197) la quale sostiene che ci sono indizi per identificare il personaggio: egli è un retore che non ha mai pronunciato discorsi in pubblico (questa sarebbe anche la causa del suo silenzio nel dialogo a cui assiste) e i suoi giudizi di valore, che Critone riferisce a Socrate, sarebbero noti. Socrate, però, pur riconoscendolo, lo lascerebbe anonimo, perché la sua analisi e il suo giudizio siano resi tipici. Di un individuo, dunque, di cui, comunque, la Canto non propone un nome, Socrate farebbe un tipo. Hawtrey (*Commentary...*, p. 190) vi riconosce Isocrate; così anche Heitsch (*Der Anonymos in "Euthydem"*, «Hermes» 128 (2000), pp. 392-404, pp. 401-402) il quale sostiene che, mettendo a confronto quanto Platone dice sull'Anonimo e quanto è noto su Isocrate, al lettore l'identità dell'Anonimo risulta chiara. Così anche Shorey (*What Plato said*, Chicago 1933, reprint 1980, pp. 167-168) che afferma: «Il critico anonimo è sicuramente Isocrate, o un discepolo di Isocrate, anche se Platone, non facendo il suo nome, si lascia la libertà, come un moderno romanziere, di rinnegare qualsiasi intenzione personale». Questa posizione si colloca, dunque, nel contesto del presunto rapporto conflittuale tra Isocrate e Platone. Tulli (*Sul rapporto di Platone con Isocrate: profezia e lode di un lungo impegno letterario*, «Athenaeum», 78 (1990), pp. 403-422), invece, nel quadro di un riuscito tentativo di dimostrare che se si analizzano i testi di Isocrate e Platone non si trovano prove di una reale contesa o inimicizia tra i due, scrive: «Non persuade comunque lo sforzo di vedere Isocrate nell'anonimo interlocutore

un anacronismo rispetto alla data drammatica del dialogo, perché Platone, forse proprio considerando questo, non fa il nome di questo personaggio. La sua resta, quindi, una semplice allusione<sup>23</sup>.

L'identità dell'Anonimo, per la tematica educativa e protettiva del dialogo, ha un enorme peso e, del resto, il fatto che Socrate insista a chiedere se l'Anonimo sia un retore o un logografo a me sembra utile perché il lettore – prima ancora che Socrate stesso – possa identificare il personaggio.

Socrate, infatti, dopo aver ascoltato la presentazione dell'Anonimo fatta da Critone, dice di non aver ancora capito di chi si tratti e chiede precisazioni: a quale categoria appartiene quest'uomo? A coloro che contendono nei tribunali, è un retore (·ήτωρ) o è uno che fa discorsi per gli oratori (ποιητήν τῶν λόγων), quindi, è compositore di discorsi tramite i quali i retori discutono. Critone fugge con decisione ogni dubbio: non è un oratore «e non credo che si sia mai presentato in tribunale» (305 C 1-2), ma è competente in retorica e abile nel comporre discorsi. Questa domanda e la seguente risposta sono funzionali a chiarire che costui non è un retore e a dare anche un'altra fondamentale informazione per identificarlo: non è mai salito in tribunale.

Andando a considerare gli scritti di Isocrate, si trova conferma di questo passaggio decisivo in Platone (così come di tanti altri passaggi di

---

dell'Eutidemo». A mio parere, invece, l'identificazione è pienamente convincente e, inoltre essa non inficia, ma anzi rafforza, la tesi secondo la quale non è possibile provare, sulla base dei testi, la presenza di una contesa tra i due. Questo anonimo personaggio, infatti, alla fine dell'*Eutidemo*, viene lodato con parole esatte e sincere; dunque, se si tratta di Isocrate, dobbiamo registrare in questo dialogo un elogio che precede quello del *Fedro*. Chance (*Plato's...*, p. 200) e la Sprague (*Plato's Use of Fallacy*, Londra 1962, p. 31) ridimensionano il problema, sostenendo che non sia fondamentale sapere chi sia questo personaggio per comprendere il senso del dialogo. A mio parere, invece, non si tratta di una questione secondaria, perché è evidente il tentativo di Platone di far identificare questo sconosciuto, pur se non ne dice il nome, e questo significa che per lui doveva avere una certa importanza. C'è poi l'ultima affermazione di Socrate riguardante l'Anonimo che si spiega solo se si sta parlando di Isocrate.

<sup>23</sup> Cfr. Hawtrey, *Commentary...*, p. 190.

questo ritratto<sup>24</sup>) e molto probabilmente teso a rendere possibile l'identificazione di questo misterioso personaggio con Isocrate, tant'è vero, che, ottenuto il chiarimento che chiede, Socrate dichiara di aver capito di chi si tratta<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Platone, dice che l'Anonimo si occupa misuratamente di politica e troviamo rispondenza di questo in un testo di Isocrate: «...ma lasciai da parte tutti questi [discorsi di argomento mitico, storico – celebrativo e forense] per dedicarmi ai discorsi che danno consigli sui veri interessi della nostra città e degli Elleni» (*Panatenaico* 2; Per tutte le citazioni dalle opere di Isocrate si utilizza la traduzione di M. Marzi, *Opere di Isocrate*, Unione Tipografico – Editrice Torinese, Torino, 1991). Nell'orazione *Lo scambio degli averi* (2-3) Isocrate afferma che «taluni sofisti» lo calunniano sostenendo che ha a che fare con discorsi forensi, ma egli, invece, ha scelto di scrivere non di contratti privati, ma di argomenti di tale portata e di tale natura che nessun altro oserebbe affrontare eccetto i suoi discepoli e chi li vuole imitare. Ancora, al paragrafo 42: «...non sono abile nel comporre discorsi relativi agli interessi privati». Socrate, dopo aver capito con chi ha a che fare, dice che Prodicò considera tali uomini a metà strada tra il filosofo e il politico. Si ritengono molto sapienti e a buon diritto, perché si occupano misuratamente di filosofia e politica «secondo un ragionamento davvero verosimile» e credono di partecipare di entrambi quanto conviene ed «essendo al riparo da pericoli e lotte, di cogliere i frutti della sapienza». Le tematiche che Isocrate ha l'orgoglio di aver scelto e che lo distinguono dagli oratori, confermano, dunque, un altro punto importante nel ritratto di Platone, cioè il suo interesse per la politica, un interesse misurato, dice Platone, che non corre rischi; forse perché la politica di Isocrate resta, comunque, legata alla retorica, i suoi sono discorsi, non c'è un'attività diretta, un'esposizione personale da parte sua. Inoltre, i suoi discorsi politici toccano grandi temi, non discutono, per esempio, della disputa elettorale, non toccano, dunque, la contingente e rischiosa realtà ateniese. Il misurato interesse per la filosofia è giustificato dal fatto che la dottrina educativa di Isocrate, poneva tra le conoscenze di un retore, la filosofia che, però, interessava solo nella misura in cui forniva all'oratore una cultura generale e dei temi da sviluppare. Era quindi considerata come una disciplina di natura soltanto propedeutica all'apprendimento dell'arte oratoria. Infatti, ne *Lo scambio degli averi* (paragrafi 46-47), egli scrive che ci sono alcuni oratori, tra i quali è anche lui, che si dedicano ai discorsi panellenici, politici, panegirici e hanno molti discepoli, i quali pensano che essi siano «più abili, più virtuosi, più utili di coloro che parlano bene nei processi», perché traggono la capacità oratoria dalla filosofia.

<sup>25</sup> «Io sono nato così sprovvisto delle due qualità che hanno presso di noi la massima importanza, una voce robusta e l'ardire che, pur di non rinunciare alla gloria mi rifugiai nella filosofia, nel lavoro, nello scrivere il frutto delle mie riflessioni, facendo cadere la mia scelta non su argomenti di poco conto o concernenti interessi privati o su cui certi altri ciarlano a vuoto, ma su temi riguardanti gli Elleni, i re, la nostra patria: grazie ad essi pensavo di dover godere una considerazione tanto superiore a quella degli oratori che salgono alla tribuna (*Panatenaico*, 10-11); me, invece, nessuno mi ha mai visto nei consigli o presente alle istruttorie o nei paraggi dei tribunali o presso gli arbitri, anzi me ne tengo lontano più di ogni altro cittadino» (*Panatenaico*, 38).

## 2. Il giudizio di Platone

Il giudizio platonico che, tramite Socrate, si può trarre rispetto a questo Anonimo a me sembra funzionale a distanziarlo quanto più possibile dal modello educativo offerto dagli eristi e ad affiancare, quindi, anche la sua proposta educativa, comunque valida, a fianco delle due cui Platone ha dato maggior spazio: l'eristica (da apprendere per evitarla) e la dialettica.

Che probabilmente questo sia l'intento platonico, ce lo conferma l'unica critica che il filosofo riserva all'Anonimo: egli si crede primo in sapienza quando in realtà è terzo.

Socrate riconosce, infatti, che uomini come l'Anonimo si occupano *con misura* di filosofia e politica e chiarisce che date due realtà che siano:

- 1) una cattiva e una buona;
- 2) due buone, non relative allo stesso fine;
- 3) due cattive, non relative allo stesso fine,

uomini o esseri intermedi tra queste due realtà e partecipi di entrambe sono:

nel primo caso, *migliori* della prima, *peggiori* della seconda;

- 1) nel secondo caso, *peggiori* di entrambe rispetto al fine per cui è utile ciascuna di quelle di cui sono composti.
- 2) nel terzo caso, e solo in questo caso, sono *migliori*.

Questo modello generale viene applicato al caso specifico del personaggio in questione che si è detto essere intermedio tra filosofia e politica. Sulla base dello schema precedente si hanno tre possibilità:

- 1) filosofia e politica sono due scienze delle quali una è cattiva e l'altra è buona. L'Anonimo è migliore rispetto a chi si occupa della cattiva, peggiore rispetto a chi si dedica alla buona;
- 2) filosofia e politica sono due cose buone non relative allo stesso fine. L'Anonimo è peggiore rispetto a chi si occupa esclusivamente o dell'una o dell'altra;
- 3) filosofia e politica sono due scienze cattive. L'Anonimo, occupandosene in misura parziale, è migliore, rispetto a chi si occupa in modo esclusivo di una qualunque delle due.

La seconda alternativa, la sola valida, perché considera filosofia e politica come due cose buone per fini diversi, è considerata per prima. Se vale questa ipotesi, che giudica buone tutte e due le scienze, allora:

non dicono nulla di valido [quegli uomini tra cui troviamo l'Anonimo], infatti sono inferiori ad entrambe (306 B 4-5).

La prima e la terza alternativa vengono, poi, categoricamente escluse:

Non credo, pertanto, che essi riconoscano, né che entrambe siano cattive, né che una sia cattiva, una buona (306 B 7 - C 2).

Il ragionamento si conclude, quindi, riconoscendo che gli uomini come l'Anonimo sono inferiori ai fini per i quali filosofia e politica sono degne di considerazione. E pur essendo terzi, rispetto ai filosofi e ai politici, cercano di sembrare primi:

Ma in realtà essi, partecipando di entrambe, sono inferiori ad entrambe, rispetto al fine particolare per cui la politica e la filosofia sono degne di considerazione e, essendo terzi in verità, cercano di sembrare primi (306 C 2-5).

Quella che Socrate muove all'anonimo interlocutore di Critone è una critica oggettiva, ma comunque, il logografo è degno di grandissimo rispetto, perché la sua è una *techne* che si pone al terzo posto dopo filosofia e politica, non è affatto un'attività di poco conto e non è certo confrontabile con il giudizio dato sull'eristica. Infine, Socrate conclude:

Pertanto, bisogna perdonarli per questo loro desiderio e non adirarsi, ma stimarli per quello che sono. Infatti, si deve amare ogni uomo, chiunque sia e qualsiasi cosa dica, che abbia saggezza (fron»sewj) e si impegni con coraggio nel perseguirla (306 C 5-9).

A meno di non ipotizzare, un'ironia che, però, non sembra in nessun modo presente, queste parole acquistano senso se Platone si sta riferendo a Isocrate; così, infatti, nonostante l'oggettiva critica che gli muove, gli

riconosce, però, anche l'impegno e la convinzione nel proporre il suo modello educativo e lo distanzia da Eutidemo e Dionisodoro.

Platone con queste parole sottolinea il fatto che Isocrate, a differenza degli eristi, ha un programma educativo serio e crede in quello che fa, porta avanti le sue idee con intelligenza e coraggio. Alle vane promesse dei sofisti, dunque, può contrapporre la sua competenza: le sue non sono chiacchiere. Per tutto questo, non bisogna assolutamente accomunarlo agli eristi. Con queste ultime, benevole parole, Platone sembra volersene assicurare.

Ecco, allora, che diviene anche chiaro il perché della presenza di questo personaggio alla fine dell'*Eutidemo*: per tutto il dialogo si sono confrontati due metodi educativi: quello socratico-platonico e quello eristico. In chiusura Platone presenta un'ulteriore proposta educativa rappresentata da Isocrate<sup>26</sup>; egli, agli occhi di Platone, è sicuramente migliore rispetto agli eristi, perché, appunto, ha un programma in cui crede, anche se ha un limite ed è quello di credersi più grande di quanto in realtà non sia<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Anche Kahn (*Plato and the Socratic dialogue. The philosophical use of a literary form*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, 19993, traduzione italiana di L. Palpacelli: *Platone e il dialogo socratico. L'uso filosofico di una forma letteraria*, Introduzione di M. Migliori, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 317) ritiene che l'inserimento di Isocrate sia funzionale a completare un «quadro educativo» dell'Atene contemporanea.

<sup>27</sup> Höhle (Platons 'Protrephtikos'. *Gesprächsgeschehen und Gesprächsgegenstand in Platons Euthydemos*, «Rheinisches Museum für Philologie», 147 (2004), pp. 247-275, p. 261) ritiene, invece, che Isocrate sia rappresentato come inferiore rispetto agli eristi, perché non si mostrerebbe all'altezza delle loro sottigliezze teoriche e sarebbe peggiore rispetto ad essi, perché presume di sé credendosi appunto primo invece che terzo. Questo giudizio rientra in un quadro che legge nelle parole platoniche una critica a Isocrate, critica che poi riceverebbe una «ritrattazione artistica» nel *Fedro*. Su questa scia anche Scolnicov (Euthydemus. *Ethics and language*, Academia Verlag, Sankt Augustin 2013, p. 24) afferma ripetutamente che l'intento platonico, nel presentare l'anonimo personaggio, sarebbe quello di unificare nello stesso giudizio eristica e retorica, come assertrici del discorso decontestualizzato, di contro al modello socratico-platonico che è, invece, legato al contesto. È chiaro che non vedendo alcuna condanna nelle parole di Platone, è, a mio giudizio, del tutto improbabile che egli voglia rappresentare Isocrate come peggiore rispetto agli eristi stessi, tanto più che il testo sembra andare in direzione contraria, come si è cercato di dimostrare.

## V - Un dialogo strutturalmente protrettico

Se l'*Eutidemo* può quindi definirsi un dialogo protrettico, cioè un invito a coltivare la filosofia e la virtù, ad un secondo livello è anche vero dire che, come accennavo in apertura, questo dialogo è *intrinsecamente* costruito come un protrettico alla filosofia platonica, perché accenna a una serie di tematiche che Platone riprenderà poi in dialoghi successivi con tutt'altro approfondimento.

Infatti, dopo aver stabilito che gli eristi non insegneranno la virtù, ma *inviteranno* alla virtù, dando una dimostrazione di scienza protrettica, Platone comincia a “giocare” con il lettore: *apparentemente*, gli eristi proporranno al giovane Clinia solo giochi di parole e, come afferma Socrate a 277 E, lo inizieranno all'eristica; in realtà, però, questo dialogo sulla protrettica è *strutturalmente* e interamente protrettico e, se si legge andando “dietro le quinte” di quella che potremmo definire una gustosa commedia messa in scena da Platone, non solo Socrate, ma anche gli eristi e i loro giochi vengono utilizzati in funzione protrettica, non verso Clinia, certo, ma verso il lettore<sup>28</sup>.

## VI - I due livelli di lettura dell'*Eutidemo*: eristico e platonico

Le scene eristiche, infatti, dimostrano di poter essere lette “a due profondità”: Eutidemo e Dionisodoro presentano sofismi connessi gli uni agli altri da fili molto esili che possono essere dati anche solo dall'appiglio a una parola. Tramite questi giochi di parole Platone ci presenta, però, una gamma di seri problemi filosofici che, se affrontati seriamente (come i due eristi non fanno), costituiscono un banco di prova per il dialettico.

---

<sup>28</sup> «Platone, proprio perché socraticamente convinto che la filosofia è lavoro comune e scoperta, 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 e lo sviluppo autonomo da parte del lettore sulla base delle poche indicazioni strettamente necessarie» (Migliori, *Disordine...*, p. 83).



Sotto il livello eristico dei due fratelli, quindi, è riconoscibile un orizzonte platonico, entro cui i sofismi dei due trovano una via d'uscita (anzi, Platone predispone questa scappatoia nella sua prospettiva) acquistando ben altro valore di verità. Infatti, come afferma Erler, «ciò che risultava come gioco di prestigio eristico è del tutto esatto agli occhi di Platone» e «ciò che sembrava paradossale, all'improvviso dà un significato serio»<sup>29</sup>.

## VII - Il “non scritto” nell'Eutidemo

L'intento protrettico lo si rileva in tutto il dialogo, basti pensare che anche i sofismi degli eristi sono interpretabili come veri e propri *esercizi proposti al lettore*: Socrate, infatti, risolve solo i primi due e, nel fare questo, dà un'indicazione di massima alla quale chiaramente il lettore può rifarsi: bisogna fare attenzione all'ambiguità dei nomi, perché è proprio su questo terreno sdruciolevole che sempre giocano Eutidemo e Dionisodoro. Per tutti gli altri sofismi, ad eccezione di qualche significativa indicazione, Platone tace, anche quando sarebbe davvero semplice smascherare i due e Socrate, con le sue obiezioni, sembra essere ad un passo dal farlo. Risulta dunque chiara l'intenzione di Platone: risolvendo i primi due sofismi dà al lettore un *paradeigma* a cui rifarsi e poi gli impone tutto il lavoro di distinzione di significati e di valori dei nomi, attraverso cui i giochi degli eristi possono essere sciolti.

Dunque, Platone costruisce giochi seri per il lettore che voglia davvero fare filosofia e, se quella alla quale Clinia ha assistito è stata un'iniziazione eristica, l'intero dialogo viene ad essere un'iniziazione all'apprendimento della filosofia, così come lo intende Platone.

Il carattere eminentemente protrettico del dialogo si esplicita, però, in due movenze costanti nell'*Eutidemo* – faccio riferimento in questo caso a due sottolineature che non posso qui approfondire e alle quali rimando: alla valorizzazione del tema del gioco, con cui Platone qualifica l'attività scritta

---

<sup>29</sup> Erler, *Senso...*, p. 356.

del filosofo (cfr. *Fedro*, 277 E - 278 B; *Lettera VII*, 341 C 6 - D 2), messo in risalto da Migliori, e a quella che Szlezák definisce struttura di soccorso<sup>30</sup>:

1) la prima movenza consiste, infatti, in una serie di giochi, proposti da Platone, lavorando sui quali si può arrivare ad alcune conclusioni che aprono finestre su argomenti che saranno trattati, con tutt'altra completezza, altrove;

2) la struttura di soccorso è, invece, una movenza secondo la quale Platone pone nel dialogo alcune domande o problemi che, all'interno del dialogo non trovano soluzione – restano semplicemente posti – e che, per essere sciolti, hanno bisogno del soccorso di altri dialoghi.

Nell'*Eutidemo* si riscontrano numerosissimi passaggi nei quali si accenna qualcosa che, per essere pienamente chiarito o trattato, deve far ricorso ad altri dialoghi, andando a costituire un orizzonte di rimandi straordinariamente ampio.

## 1. Un esempio: l'*Eutidemo* e il *Menone*

Ci sono nell'*Eutidemo* due sofismi in cui troviamo sulle labbra degli eristi considerazioni importanti – e, in un caso, anche “platoniche” – e dietro ai quali si coglie l'orizzonte del *Menone*.

Nel secondo sofisma (276 D – 277 C)<sup>31</sup> si propone un argomento che nel *Menone* viene definito proprio degli eristi, cioè quello dell'impossibilità di apprendere sia ciò che si sa sia ciò che non si sa:

Capisco che cosa vuoi dire, Menone. Guarda quale argomento eristico (Ἐριστικὸν λόγον) adduci: che non è possibile per l'uomo ricercare né ciò che sa né ciò che non sa! Infatti, non potrebbe ricercare ciò che sa, perché lo sa già, e rispetto a questo non c'è alcun bisogno di ricerca, né ciò che non sa, infatti, in questo caso, non sa che cosa ricercare (80 E 1-5).

<sup>30</sup> M. Migliori, *Scrivere...*, pp. 249-277; Migliori, *Disordine...*, pp. 73-102; Szlezák, *Platone...*; Szlezák, *Leggere...*

<sup>31</sup> Non posso in questa sede giustificare questa numerazione dei sofismi; da un'analisi complessiva del dialogo, per la quale mi permetto di rimandare a L. Palpacelli, *L'Eutidemo di Platone. Una commedia straordinariamente seria*, Vita e Pensiero, Milano 2009, i sofismi di *Eutidemo* e *Dionisodoro* risultano ventuno.

Su questa stessa linea, nell'*Eutidemo*, l'erista chiede se si apprende ciò che si sa o ciò che non si sa e, con l'aiuto di Dionisodoro, confuta entrambe le possibilità come, del resto, era stato preannunciato a Socrate (275 E).

Schematicamente il sofisma segue questi passaggi:

CLINIA sostiene:

— *si apprende ciò che non si sa.*

EUTIDEMO replica:

— Clinia conosce le lettere.

— Dato che il ragazzo conosce tutte le lettere e quando il maestro detta lo fa con le lettere,

— detta qualcosa che il ragazzo sa.

— *Dunque, si apprende ciò che si sa.*

DIONISODORO interviene:

— Apprendere è acquisire scienza di ciò che si impara.

— Sapere equivale ad avere scienza; non sapere equivale a non avere scienza.

— Si acquista ciò che non si ha, non ciò che già si possiede.

*Dunque, si apprende (cioè si acquisisce) ciò che non si sa.*

Questo sofisma, che nell'*Eutidemo* intrappola il giovane Clinia, nel *Menone* trova, invece, una soluzione: infatti viene chiaramente sciolto ricorrendo alla dottrina dell'anamnesi.

Pertanto, dato che l'anima è immortale ed è nata molte volte ed ha visto ogni cosa, sia quelle di qui sia quelle nell'Ade, non c'è niente che essa non abbia appreso, di conseguenza, non c'è da meravigliarsi che possa ricordare, a proposito di virtù e di altre cose, quanto prima sapeva. Poiché, infatti, la natura è congenere e l'anima ha appreso tutto, nulla impedisce che chi si ricordi di una sola cosa – che è poi quello che gli uomini chiamano apprendimento – trovi da sé tutto il resto, se è coraggioso e instancabile nella ricerca, infatti, il ricercare e l'apprendere, nella loro interezza, sono reminiscenza ( $\epsilon\eta\mu\eta\sigma\iota\varsigma$ ) (81 C 5 - D 5).

Se apprendere è ricordare, chi apprende apprende qualcosa che in un certo senso conosce (perché la sua anima lo ha conosciuto), ma in un altro senso non conosce (perché lo ha dimenticato e deve riportarlo alla

memoria). Il ricordare viene allora ad essere la condizione intermedia tra il conosciuto e il non conosciuto e questa alternativa trova in Platone un *tertium* che nell'*Eutidemo* i sofisti escludono con le loro domande disgiuntive e che rende sensato un gioco altrimenti fine a se stesso.

La trappola degli eristi scatta e vince se si rimane chiusi entro le due sole possibilità che essi propongono; infatti Platone aiuta il lettore proprio ostentando la natura binaria del modello proposto dagli eristi, insistendo sulle due alternative e sul due in genere: gli eristi sono due, ma agiscono in perfetta armonia, come se fossero un'unica persona: si passano la parola come fosse una palla (277 B) e colpendo in successione, sconfiggono l'avversario e le loro domande pongono sempre un'alternativa secca. Dunque, tutto il modello costruito dai due eristi è duale e vi si insiste così tanto, perché la trappola più grande sta proprio qui e, in questo modo, Platone suggerisce, implicitamente, che la sua soluzione sta invece nel modello ternario. Infatti, c'è una terza possibilità che il *Menone* appunto esplicita: è il processo dell'anamnesi a rendere possibile la prospettiva triadica che Platone indica nell'*Eutidemo*.

Quest'ipotesi può essere confermata dal chiaro riferimento alla dottrina dell'anamnesi al sofisma 10 (295 E) in cui Socrate conduce un discorso *sotto* a quello di Eutidemo. L'erista dimostra (con un gioco basato sul passaggio dal valore relativo al valore assoluto dei termini) che il suo interlocutore sa tutto e da sempre. Il filosofo, intervenendo con piccole aggiunte alle risposte che sarebbe tenuto a dare, indica la giusta prospettiva del discorso, riportando in campo la dottrina dell'anamnesi.

Con le fastidiose aggiunte che fa al discorso dell'erista, nell'*Eutidemo* Socrate suggerisce che è l'*anima* che ha in sé da sempre, anche prima della nascita dell'uomo in cui viene a trovarsi, tutte le conoscenze. L'uomo, *quando conosce*, non fa che trarre dall'anima, con un processo maieutico attivato da domande, queste verità che ha dimenticato e questo accade per tutto *quello che si appresta a conoscere*.

Analogamente, il *Menone* ci dice che lo schiavo interrogato da Socrate deve aver scoperto in un qualche altro tempo quello che ha di-

mostrato di sapere, un tempo in cui *non era uomo* e la sua anima deve, allora, sapere da sempre (86 A 5-9).

Inoltre, Platone dimostra che, essendo l'anima immortale e conoscendo da sempre, in un certo senso ha tutte le conoscenze: il processo di conoscenza, infatti, consiste nell'estrarre dall'anima saperi che sono già presenti in essa (81 C 5 - D 6).

Tramite questo gioco interno all'*Eutidemo*, quindi, Platone comincia a dare qualche indicazione in direzione dell'anamnesi e queste "tracce" riceveranno luce dal *Menone* che, dunque, si rivela come l'orizzonte entro cui i giochi insensati dei due eristi acquistano senso nella prospettiva platonica e consentono di individuare quel doppio livello eristico-platonico che percorre l'intero dialogo. Tanto più che, su questo punto, i due piani si fanno quasi tangibili: infatti, il discorso di Eutidemo riecheggia quello platonico e Socrate, con le sue aggiunte, lo riporta alla giusta prospettiva.

Egli, infatti, sostiene che si conosce con l'anima. Bisogna notare che, data l'importanza di quest'affermazione (perché è l'anima che consente l'anamnesi), Platone vi insiste due volte: per due volte, infatti, Socrate precisa che lo strumento della conoscenza è l'anima (295 B 3; 295 E 5) e poi precisa che l'anima è l'unico mezzo di conoscenza, perché *quando si conosce* lo si fa sempre con l'anima e tutto *quello che si conosce*, lo si sa con l'anima.

Ci si accorge allora di quanto siano preziose quelle che si presentano come semplici precisazioni di Socrate: tali precisazioni sono interpretabili, infatti, come *aiuti* che Platone offre al lettore, affinché già nell'*Eutidemo*, giocando il gioco a cui Platone invita, possa cominciare a capire qualcosa dell'anamnesi. In tal modo, inoltre, Platone fa sì che Socrate non dica il falso e non inganna il lettore, ma anzi traccia un sentiero di verità nel gioco eristico. Per *Eutidemo*, invece, questa dimostrazione non nasconde nessuna dottrina, ma, come tutti gli altri sofismi, si risolve in un semplice gioco di parole<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Dunque, non è corretto dire che la dottrina dell'anamnesi sia in bocca ad Eutidemo, come afferma Chance (*Plato's Euthydemus. Analysis of What Is and Is Not Philosophy*, University California Press, 1992, p. 154). L'erista apparentemente si avvicina alle posizioni platoniche, tanto da ricordare la dottrina dell'anamnesi, ma, in realtà, percorre tutta un'altra strada, perché esclude addirittura l'anima, rifiutando per due volte la precisazione di Socrate, secondo cui lo strumento della conoscenza è l'anima (295 B; 295 E).

Esempi confrontabili, che in questa sede non possiamo approfondire, riguardano lo sfondo metafisico che l'*Eutidemo* fa intravedere. Infatti, dai pochi tratti che si colgono nell'*Eutidemo*, è possibile risalire a gran parte dell'orizzonte metafisico platonico, scoprendo cenni alla supremazia della dialettica rispetto a ogni altra scienza, al problematico rapporto tra Idee e cose e, infine, al concetto – fondamentale in Platone – di misura. Certo, data la natura del dialogo che è oggetto della nostra analisi, troviamo in esso solo cenni che verranno sviluppati in dialoghi quali la *Repubblica*, il *Parmenide* e il *Filebo*<sup>33</sup>.

### VIII - Considerazioni conclusive

Alla luce dell'analisi svolta, quindi, credo sia evidente in quale senso l'*Eutidemo* possa definirsi un dialogo *sulla* protrettica: l'arte protrettica è la scienza che viene esplicitamente messa a tema e che consente *sulla scena* un confronto principalmente tra due modelli educativi: eristico e dialettico-socratico e una serie di considerazioni molto importanti riguardanti il tema straordinariamente serio (cfr. 283 C 1-2) dell'educazione dei giovani che rischiano di essere corrotti, pericolo che Platone vuole assolutamente scongiurare.

È altrettanto evidente, però, che ad un secondo livello, l'*Eutidemo* è un dialogo *strutturalmente* protrettico: infatti, i motivi che abbiamo elencato sopra sono tutti motivi platonici che fanno da sfondo all'*Eutidemo*, ma di cui – eccezion fatta per i cenni fatti da Socrate all'anima come strumento di conoscenza e quindi all'anamnesi e alle Idee e da Clinia al ruolo della dialettica – *non c'è traccia nell'Eutidemo*<sup>34</sup>. *Di fatto, cioè, nessuno tratta dell'anamnesi o del rapporto tra Idee e cose, nessuno approfondisce la gerarchia delle scienze, anche perché si tratta di tutte tematiche che, in qualche misura, esulano dall'asse portante della trattazione dell'Eutidemo* che, come protrettica alla filosofia, non

<sup>33</sup> Per approfondire questo punto cfr. L. Palpacelli, *Eutidemo...*, pp. 278-294.

<sup>34</sup> Szlezák, *Platone...*, pp. 101-120.

fa che presentarne i problemi fondamentali e, in questo, è del tutto autosufficiente.

Evidentemente, dunque, in questo dialogo Platone si limita soltanto a presentare, “a mettere sul piatto” tali problemi (che si riserva di riprendere e approfondire in altri dialoghi) e, per di più, in una chiave del tutto distorta com’è quella eristica.

Dall’uso massiccio che si fa del rimando e della movenza della struttura di soccorso, risulta chiaramente che nell’*Eutidemo* Platone applica e mette in scena, tramite Socrate, questa capacità propria del filosofo, che consiste nel trattenersi dal dire, in funzione protrettica.

Socrate, quindi, non soccorre il discorso, si trattiene dal dire, perché sa di non avere di fronte il pubblico adatto al quale affidare «le cose di maggior valore» (che, in questo contesto, quindi, sono tutti i “ponti” agli altri dialoghi che restano non scritti): nella finzione scenica il filosofo parla con Eutidemo e Dionisodoro, due eristi, che dimostrano di non essere affatto degni di conoscere le grandi dottrine, sottese al dialogo, alle quali abbiamo accennato: non le capirebbero o peggio, le piegherebbero ai loro fini. Gli altri due interlocutori di Socrate sono due ragazzi promettenti, ma ancora troppo giovani: Clinia e Ctesippo.

Uscendo dalla finzione scenica, potremmo pensare che Platone, mentre scrive, abbia in mente il suo pubblico e che questo sia giovane (l’*Eutidemo* si pone tra gli ultimi dialoghi del primo gruppo), dunque, quello che fa è semplicemente iniziarlo alla filosofia, scrivendo un dialogo protrettico che, proprio per questa sua natura, è straordinariamente pieno di cenni a questioni di grande rilievo per Platone. Infatti, ritrovare cenni che rimandano alla *Repubblica*, al *Sofista*, al *Parmenide* e al *Filebo*, dialoghi sicuramente tardi, in un dialogo come l’*Eutidemo* dimostra che è rintracciabile, fin dai primi dialoghi platonici, un pensiero filosofico consolidato e, in certa misura, completo.

È possibile allora pensare ad un Platone già maestro che “dosi” tale pensiero in ogni dialogo per ovviare ai rischi che lo scritto comporta e per quel fine educativo che trova espressione nel *Fedro* (278 B-D): l’*Eu-*

*tidemo* può dirsi dialogo giovanile solo perché scritto per anime giovani, cosa resa evidente dal marcato intento protrettico che si è rilevato. Se ci si sofferma a riflettere sulla straordinaria abbondanza delle questioni alle quali si allude e sulla loro importanza nel quadro della filosofia platonica, si può a buon diritto concludere che Platone, con questa commedia, abbia voluto scrivere una sorta di iniziazione alla sua filosofia.

## Bibliografia

Bicknell P., *Alkibiades and Kleinias; a study in athenian genealogy*, «Museum philologum londiniense», 1 (1975), pp. 51-64.

Canto M., *L'intrigue philosophique. Essai sur l'Euthydème de Platon*, Les Belles Lettres, Paris 1987. PMCID:PMC1853707

Chance T.H., *Plato's Euthydemus. Analysis of What Is and Is Not Philosophy*, University California Press, 1992.

Erlor M., *I dialoghi aporetici di Platone alla luce del nuovo paradigma ermeneutica*, in *Lezioni verso una nuova immagine di Platone*, traduzione italiana di C. Mazzarelli, volume 3, Istituto Suor Orsola Benincasa, Napoli 1991.

Erlor M., *Der Sinn der Aporien in den Dialogen Platons, Übungsstücke zur Anleitung im philosophischen Denken*, Berlin - New York 1987; traduzione italiana di C. Mazzarelli: *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone. Esercizi di avviamento al pensiero filosofico*, Vita e Pensiero, Milano 1991.

Hawtrey R. S. W., *Commentary on Plato's Euthydemus*, American Philosophical Society, Philadelphia 1981. PMid:7210391

Heitsch E., *Der Anonymos in "Euthydem"*, «Hermes» 128 (2000), pp. 392-404.

Hösle V., *Platons 'Protrepitkos'. Gesprächsgeschehen und Gesprächsgegenstand in Platons Euthydemus*, «Rheinisches Museum für Philologie», 147 (2004), pp. 247-275.

Kahn C. H., *Plato and the Socratic dialogue. The philosophical use of a literary form*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, 1999, traduzione italiana di L. Palpacelli: *Platone e il dialogo socratico. L'uso filosofico di una forma letteraria*, Introduzione di M. Migliori, Vita e Pensiero, Milano 2007.



Marzi M., *Opere di Isocrate*, Unione Tipografico – Editrice Torinese, Torino, 1991

Meattini V., *Anamnesi e conoscenza in Platone*, ETS, Pisa 1981

Méridier L., *Platon, Oeuvres Complètes*, tome V, 1<sup>o</sup> parte, texte établi et traduit par Louis Méridier, Les Belles Lettres, Paris 1931, 1989.

Migliori M., *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.

Migliori M., *Il Disordine ordinato. La filosofia dialettica di Platone*. Volume I. *Dialettica, metafisica e cosmologia*. Volume II. *Dall'anima alla prassi etica e politica*, Morcelliana, Brescia 2013.

Narcy M., *Le philosophe et son double. Un commentaire de l'Euthydème de Platon*, Librairie philosophique, J. Vrin, Paris 1984.

Palpacelli L., *L'Eutidemo di Platone. Una commedia straordinariamente seria*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

Rudberg G., *Isokrates und Platon*, «Symbolae Osloenses», 2 (1924), pp. 1-24.  
<https://doi.org/10.1080/00397672408590145>

Scolnicov S., *Plato's Euthydemus. A study on the relations between logic and education*, «Scripta classica israelica» 6 (1981-1982), pp. 19-29.

Scolnicov S., *Euthydemus. Ethics and language*, Academia Verlag, Sankt Augustin 2013.

Shorey P., *What Plato said*, Chicago 1933, reprint 1980.

Sprague R. K., *The Euthydemus revisited*, in *The Euthydemus revisited*, in *Plato: Euthydemus, Lysis, Charmides. Proceedings of the V Symposium platonicum*, edited by T. M. Robinson e L. Brisson, Academia Verlag, Sankt Augustin 2000, pp. 3-19.

Szlezák T. A., *Platon und Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretation zu den frühen und mittleren Dialogen*, De Gruyter, Berlin, 1985; introduzione e traduzione italiana di G. Reale: *Platone e la scrittura della filosofia. Analisi di struttura dei dialoghi della giovinezza e della maturità alla luce di un nuovo paradigma ermeneutico*, Vita e Pensiero, Milano 1988, 1989.

Szlezák T. A., *Come leggere Platone*, traduzione dal tedesco di Nicoletta Scotti, Rusconi, Milano 1991.

Tulli M., *Sul rapporto di Platone con Isocrate: profezia e lode di un lungo impegno letterario*, «Athenaeum», 78 (1990), pp. 403-422. <https://doi.org/10.1515/9783110848762>

Weiss R., *When Winning is Everything: Socratic Elenchus and Euthydemian Eristic*, in *Plato: Euthydemus, Lysis, Charmides. Proceedings of the V Symposium platonicum*, edited by T. M. Robinson e L. Brisson, Academia Verlag, Sankt Augustin 2000, pp. 68-75.

Data de registro: 20/03/2017

Data de aceite: 17/05/2017



## **La filosofía realista y naturalista de John Dewey: contribuciones para una epistemología en la actualidad**

*Edna Maria Magalhães do Nascimento\**

**Resumen:** El presente artículo analiza la epistemología realista y naturalista de John Dewey, para discutir su contribución para la epistemología en la actualidad. El eje de esta investigación consiste en articular los conceptos, experiencia y naturaleza de la epistemología de John Dewey a las contribuciones de autores contemporáneos. Al final, se pretende demostrar que el realismo de Dewey, por caracterizarse como naturalista, aporta contribuciones importantes para la epistemología actual cuando ésta es colocada en una vertiente contraria al objetivismo, pero sin prescindir de la ciencia. Al oponerse a la epistemología clásica, Dewey no pretende apartarse totalmente de esta área de la filosofía, sino que postular un nuevo modelo teórico en el que el conocimiento pueda ser comprendido como mediado por relaciones naturales, causales, cognitivas y culturales. Se revelará que esta perspectiva se anticipa a las vertientes actuales del conocimiento cuya explicación pasa por la noción de complejidad y holismo.

**Palabras clave:** Realismo. Anti realismo. Naturalismo. Experiencia. Naturaleza.

### **The naturalistic and realistic philosophy of John Dewey: contributions to contemporary epistemology**

**Abstract:** This project analyzes the realist epistemology and naturalist John Dewey, discussing his contribution to contemporary epistemology. The point of our research is to articulate the concepts and experience nature of John Dewey's epistemology to the contributions of contemporary authors. At the end we intend to prove that the Dewey realism because it is characterized as a naturalist

---

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora no Centro de Ciências da Educação, Departamento de Fundamentos da Educação, de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). *E-mail:* magaledna@yahoo.com.br

brings important contributions to current epistemology when you put in a shed contrary to objectivism, but without giving up science. To oppose the classical epistemology Dewey is not intended to depart completely from this area of philosophy, but postulate a new theoretical model in which knowledge can be understood as mediated by natural, causal, cognitive and cultural relations. Reveal that this approach is anticipated to contemporary aspects of knowledge whose explanation pass through the notion of complexity and holism.

**Keywords:** Realism. Anti-realism. Naturalism. Experience. Nature.

### **A filosofia realista e naturalista de John Dewey: contribuições para uma epistemologia na atualidade**

**Resumo:** O presente artigo analisa a epistemologia realista e naturalista de John Dewey para discutir sua contribuição para uma epistemologia na atualidade. O eixo central desta investigação consiste em articular os conceitos ‘experiencia’ e ‘natureza’ da epistemologia de John Dewey às contribuições de autores contemporâneos. Ao final, pretende-se demonstrar que o realismo de Dewey, por caracterizar-se como naturalista, aporta contribuições importantes para a epistemologia atual, sobretudo quando esta é colocada numa vertente contrária ao objetivismo, porém sem prescindir da ciência. Ao opor-se à epistemologia clássica Dewey não pretendeu-se separar-se totalmente desta área da filosofia, mas postular um novo modelo teórico em que o conhecimento possa ser compreendido mediado por relações naturais, causais, cognitivas e culturais. Será demonstrado que esta perspectiva se antecipa às vertentes atuais do conhecimento cuja explicação passa pela noção de complexidade e holismo.

**Palavras-chave:** Realismo. Antirrealismo. Naturalismo. Experiência. Natureza.

### **Presentación**

Para Dewey, en el proceso de reconstrucción de la filosofía está colocado el desafío de articular la filosofía y la ciencia y, como consecuencia de esto, el cambio en el método operacional de la primera. Dewey desarrolló una doctrina que busca enseñar cómo el conocimiento se basa en la experiencia. Esa es la dimensión científico-naturalista de

su obra. Su proyecto consiste en una rigurosa argumentación en contra de las explicaciones en que la *experiencia* y la *naturaleza* son presentadas con base en distinciones arbitrarias<sup>1</sup>. En *Experience and Nature* [Experiencia y Naturaleza], se presenta una óptica científica para la epistemología. Su argumento consiste en reivindicar una filosofía de la experiencia, en la medida en que ésta se apodera del método científico. En esta obra Dewey intenta justificar un sistema desarrollado desde la aplicación del método científico a la filosofía, pero teniendo como base una concepción filosófica de la experiencia. Las concepciones de Dewey respecto al conocimiento, al uso de la razón y de la naturaleza social de la filosofía, concurren para la constitución de su concepción de *ciencia*.

Su crítica a la noción tradicional del *conocimiento* como *representación de la realidad* es evidente. Por esto, Dewey pasa a designar el conocimiento como un conjunto de “creencias” y “proposiciones” tomadas como *garantía de usos*. Su objetivo es desarrollar un proyecto científico y metodológico que exigirá otra forma de hacer filosofía, que se caracteriza como una *filosofía empírica*. Aunque Dewey defiende una filosofía con una óptica científica, esto no significa que subordine la filosofía a la ciencia. De acuerdo con Araújo, Dewey se opone a la forma por la cual el problema epistemológico es formulado por la tradición, es decir, a partir de “una posición realista ingenua de que todo tipo de conocimiento es representación” [...], sin considerar el proceso de conexión entre las cosas y entre el conocedor y las cosas<sup>2</sup>. En este proyecto de investigación, buscamos realizar una profundización teórica del concepto de conocimiento en Dewey y, por lo tanto, la defensa de una epistemología realista y naturalizada, así como los desdoblamientos del programa deweyano en relación a la articulación entre experiencia y naturaleza, filosofía y ciencia.

Por supuesto, la objeción de Dewey a la epistemología clásica con-

---

<sup>1</sup> 1 En lo que respecta a nuestra interpretación de la concepción de *experiencia* en Dewey, agradecemos al Prof. Paulo Margutti por las críticas y sugerencias.

<sup>2</sup> ARAUJO, 2008, p. 02.

siste en su rechazo a considerar el conocimiento, de cualquier tipo, como una cuestión de representación mental, como la idea de un museo de la mente, en el que las cosas son etiquetadas por el poder de la razón. En este sentido, el conocimiento es *conexión* y no *representación*. No se lo puede tratar aisladamente, por sí mismo, sino que adoptando la perspectiva de la complejidad y de la utilidad. La propiedad correcta del tema del conocimiento por los hombres no es aquella que lo considera como un fin en sí mismo. Por el contrario, tiene que ver con las necesidades humanas reales.

El conocimiento tiene sentido como acción finalista que nos permite actuar en el mundo. Dada esta comprensión, se pretende investigar la filosofía realista de John Dewey, sus características naturalistas y aportes del Pragmatismo Deweyano para el establecimiento de una epistemología contemporánea de base naturalista que concibe el conocimiento como el producto de un mundo complejo e interaccionista. Así, los objetivos de este artículo son: desarrollar una profundización teórica de la epistemología de base naturalista y realista formulada por John Dewey y articular su filosofía a la etapa actual de la epistemología contemporánea, buscando acercamientos con los enfoques que consideran la relación entre mente y mundo, derivada de mediaciones y resultantes de complejidades e interacciones holísticas.

## **El naturalismo empírico de John Dewey**

Para designar su concepción de la realidad, Dewey inicialmente hace uso de las expresiones *naturalismo empírico*, *empirismo naturalista* y *humanismo naturalista*<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva es posible identificar en su obra una articulación teórica entre el idealismo y el empirismo, especialmente cuando se combina el historicismo al científicismo. Podemos inferir que ahí se está generando una epistemología naturalizada. Al mis-

---

<sup>3</sup> (DEWEY, 1958, p.1a).

mo tiempo, su propuesta es mucho más ontológica que epistemológica. Sin embargo, ya sea vinculado a la epistemología, ya sea relacionado a otra área de la filosofía, lo cierto es que Dewey anuncia, a principios del siglo XX, parte de un programa filosófico de continuidad entre filosofía y ciencia, cuyas consecuencias se centrarán en obras desarrolladas por pensadores más cercanos del final de este mismo siglo.

Como ha señalado Barrena (2015),

“La experiencia pragmatista tiene una importancia fundamental, y podría llegar a decirse que de alguna manera el pragmatismo es la forma que ha adoptado el empirismo en la filosofía contemporánea, pues la experiencia viene a ser para los pragmatistas la única fuente segura para juzgar nuestras creencias. Sin embargo así como el empirismo hacía referencia fundamentalmente a una experiencia pasada, concebida como algo cerrado, como dominio privado do mental, la experiencia no es para los pragmatistas una conciencia subjetiva y privada contrapuesta a la naturaleza. Esta idea, señalaba Dewey en su libro *La Experiencia y la naturaleza*, hizo estragos en filosofía desde el siglo XX. Para el pragmatismo, en cambio, la experiencia es substancialmente apertura hacia el futuro, pues no se trata del inventario de algo acumulado, sino de la anticipación de posibles desarrollos”.<sup>4</sup>

Dewey sostiene que la Filosofía tradicional y la Psicología conspiraron para presentar el comportamiento humano como derivado de la fusión de entidades que estarían inicialmente apartadas. Uno u otro de esos elementos podrían ser seleccionados para recibir una atención especial. Esa atención es requerida sólo en el sentido de fortalecer la división<sup>5</sup>. Finalmente, si la experiencia ordinaria, conforme Dewey, identifica los dualismos como algo dado y establecido, esto transcurre de la atribución de una supuesta naturaleza intrínseca o *a priori* a estos mismos dualismos, sea por el sentido común, sea por el predominio del pensamiento racionalista en la cultura. Si ellos parecen indiscutiblemente establecidos, eso se entiende porque la “experiencia” que los rodea fue

<sup>4</sup> (BARRENA, 2015, p. 34).

<sup>5</sup> (GEIGER, 1958, p. 09).

pre condicionada y estereotipada culturalmente por nosotros.<sup>6</sup>

Dewey argumentará que la filosofía solamente podrá ser útil cuando nos permita entender que es posible extraer de la experiencia rasgos generales y genuinos de la naturaleza que marcan las características de los seres, sean de los objetos físicos, sea de las condiciones humanas. Esta es la tarea principal de Dewey en el libro *Experience and Nature* [Experiencia y Naturaleza]: “mostrar algunas pinceladas de cosas experimentadas e interpretar su significado para una teoría filosófica del universo en el que vivimos [...]”<sup>7</sup>.

Considerándose que para el pragmatismo nada puede ser tomado como absoluto, de que ninguna expresión debe ser utilizada en definitivo y de que para cada proposición y para cada palabra se debe buscar su valor *práctico*, no hay lugar para una epistemología especulativa en la obra de Dewey. Una epistemología naturalista y realista desea encontrar en la *experiencia vivida* los *rasgos* constitutivos de esa misma experiencia<sup>8</sup>. Dewey explica que la filosofía clásica se mantiene en un sendero primitivo, sometida a un deseo mítico, en el que los hombres son guiados por discursos de encantamiento, involucrando principios eternos y perpetuos, como *Dios, materia, razón, energía*, concebidos como absolutos bajo los cuales puedan reposarse.

De acuerdo con Shook (2002), las líneas generales de la experiencia anunciadas en el libro *Experience and Nature* [Experiencia y Naturaleza] implican una oposición de Dewey al sensualismo empirista de Hume y Mill. Para este intérprete, Peirce y Dewey “encontraron que la experiencia presenta regularidades estables que hacen que algunos juicios universales sean adecuados en el caso de los procesos naturales”<sup>9</sup>. Así, la universalidad de la que Dewey trata no es la de un contenido universal o de un ente absoluto. La universalidad lo que requiere es el proceso de

---

<sup>6</sup> (GEIGER, 1958, p. 09).

<sup>7</sup> (DEWEY, 1958, p. 2a).

<sup>8</sup> (DEWEY, 1958, p. 28).

<sup>9</sup> (SHOOK, 2002, p. 150).



investigación, su posibilidad de aplicación en situaciones subsecuentes y su condición intrínseca de autocorrección. El pragmatismo de Dewey les da al pensamiento y a las relaciones de pensamiento una función primaria y constructiva<sup>10</sup>.

Finalmente, el concepto de *conocimiento* en Dewey no toma como punto de partida las certezas establecidas *a priori*, ya que solamente podemos conocer cuáles son las cosas al final del proceso de inquisición, sin que tenga sentido preguntar por el conocimiento, sino por el término “*inquiry*” que Dewey hereda de Peirce<sup>11</sup>. Dewey pasa a preferir el término inquisición, que se utilizará en el sentido de *asertividad garantizada*. Según De Waal<sup>12</sup>, se introdujo este término a partir de su obra *Lógica*, de 1938, para reemplazar el de *creencia y conocimiento*. La intención de Dewey era alejarse de las imprecisiones del término *creencia*, acuñado por James, y adoptar un lenguaje más científico y menos ambiguo en defensa de su naturalismo filosófico.

Dewey reclama un nuevo contexto en el que las nociones de *experiencia y naturaleza*, que históricamente han sido evaluadas como incompatibles, pueden incluirse como unidad. En la tradición racionalista, estas categorías solamente son comprensibles cuando son vinculadas a algo no natural y trascendental. Algo similar sucede en la tradición empirista, en la que el materialismo mecanicista trata de utilizar la idea de que la naturaleza sólo puede ser interpretada como algo mecánicamente determinado, fruto de las relaciones de causalidad y los principios empíricos y materiales<sup>13</sup>.

Nuestro autor afirma que el gran vicio de la filosofía tradicional era el intelectualismo arbitrario. La separación clásica entre apariencia y realidad parece un problema tan insoluble como la relación mente y cuerpo. Como consecuencia de estas antinomias, predomina la idea de

---

<sup>10</sup> (DE WAAL, 2007, p. 16).

<sup>11</sup> ARAÚJO, 2008, p. 02).

<sup>12</sup> (DE WAAL, 2007, p. 170).

<sup>13</sup> (DEWEY, 1958, p. 3a).

*discontinuidad*, vinculada a la idea de superioridad de las cuestiones intelectuales a expensas de los temas de la experiencia. El anti intelectualismo de Dewey no implica subestimar la inteligencia y la razón, lo que sí quiere es asignarles la capacidad de tomar los datos de la experiencia para elevarlos a la condición de objetos de reflexión, con el propósito de obtener un conocimiento marcado por la instrumentalidad.

Según Dewey, el intelectualismo, predominante en la filosofía tradicional, contradice los hechos, debido a que “las cosas son objetos para ser manoseados, utilizados, trabajados, disfrutados y sufridos, más que las cosas conocidas”<sup>14</sup>. Este intelectualismo se convirtió, como método, soberano en filosofía; permanece ajeno a los hechos de la experiencia primaria, no sólo obligando a la adopción del método no empírico, sino también conduciendo a la concepción del conocimiento sólo por este sesgo. Dewey nos propone pensar de otra manera, afirmando que el conocimiento sólo tiene sentido si está concebido como una actividad inteligente, añadiendo a la complejidad de la experiencia y operando en el mundo a través de los procesos de acción y reflexión.

Así, Dewey se centra en la caracterización y la discusión de los dos tipos de experiencia: la experiencia ordinaria o primaria y experiencia secundaria, resultante de la adopción de procedimientos intelectuales de análisis. Con esta opción, piensa superar los enfoques clásicos de la filosofía que, aunque tienen por objetivo salir de los esquemas dualistas, acaban por proceder a las jerarquías y a las clasificaciones de la realidad mediante la asignación de valor de superioridad a dimensiones de lo mental a expensas del material, pero, paradójicamente, desarrollando llamadas síntesis envolviendo una realidad superempírica o trascendental.

Ocurre que, en el desarrollo de su tesis fundamental en relación al concepto de *experiencia*, Dewey se presta a todo tipo de crítica, probablemente por el uso de un término difícil de definir. En el lenguaje común, la palabra *experiencia* es prácticamente no analizable porque se

---

<sup>14</sup> (DEWEY, 1958, p. 17).

refiere a algo adquirido gradualmente que aceptamos sin muchos cuestionamientos. Cuando nos toca hablar de la *experiencia*, decimos que es directa e inmediata. Sin embargo, también podemos encontrar, en la gran parte de aspectos teóricos, la noción de experiencia en la dimensión de la conciencia privada separada de la naturaleza y del mundo, es decir, algo subjetivo y puramente mental, separado del estado objetivo de las cosas<sup>15</sup>.

Resulta que la experiencia fue concebida por las doctrinas tradicionalistas como algo no natural. Si fuera natural, no sería plena de confianza. De esta manera se pensaba en una dirección totalmente diferente, haciendo abstracción de su concreción y crudeza. La experiencia está diseñada de manera ideal e irreal. Lo curioso es que la tendencia a desacreditar la experiencia humana concreta no es sólo requisito de conducta de la filosofía profesional, sino que es algo que va más allá de preocupaciones técnicas. En realidad la filosofía se apropia de una subjetivación exagerada de lo que está sucediendo en la experiencia de la gente.

Basado en estas ideas, Dewey se opone tanto al empirismo clásico como al racionalismo cartesiano con respecto a la función asignada a la experiencia y el apego que esa tradición filosófica mantiene por lo universal y su consiguiente búsqueda por principios estáticos para asegurar la comprensión cognitiva del mundo. Así, para contrarrestar los dualismos de la filosofía tradicional, Dewey presenta su filosofía empírica como una forma de superación de las oposiciones binarias que transformaron la filosofía en un campo de batalla de “temperamentos” y “asuntos internos”.

Para contrarrestar esta maraña de teorías desarrolladas a partir de los “humores” de sus autores, Dewey sostiene que la filosofía debe utilizar otro método de investigación. De esta manera, el método empírico y el espíritu científico de inquisición y como experiencia requerirán el uso de teorías e hipótesis, debiendo extenderse a otras áreas de la cultura, en particular de la filosofía. Dewey sostiene que su referencia a la experiencia

---

<sup>15</sup> (GEIGER, 1958, p. 07).

se deriva de la relación necesaria entre esta y el método empírico, dado que si esto fuera “adoptado en el filosofar, no habría ninguna necesidad de referencia a la experiencia”<sup>16</sup>.

No hay ninguna otra manera de entender la experiencia del conocimiento a menos que sea por la relación entre los procesos no cognitivos y los procesos cognitivos. Pensar en la experiencia sin la unidad entre estos procesos es condición para obtener determinados tipos de conclusiones que implican entidades extra naturales o sobrenaturales. Cuando no se tiene en cuenta esta unidad, la filosofía sigue su patrón clásico, es decir, elige los datos espirituales, el dominio mental sobre las otras esferas de la vida.

De esta manera, la filosofía tradicional, en lugar de asumir la reflexión sobre la constitución del proceso cognitivo, generador de nuestras creencias; en lugar de enfrentar las discusiones sobre el carácter natural y social del conocimiento, toma otro camino. En su crítica a la filosofía tradicional, Dewey observa que ésta no acepta la adopción de un método distinto al especulativo. De esta manera, el apego de los filósofos a lo que es simple, su amor por los “elementos” es algo recurrente en la historia de la filosofía. Sin embargo, la experiencia cruda se carga de la maraña y de lo complejo, pero la filosofía se apresura en huir para lejos con el objetivo de buscar algo más sencillo sobre el que pueda reposar. Al tratar de establecer la noción estática de la *permanencia*, de *esencia real*, de *totalidad*, las filosofías clásicas recurren a *predicados laudatorios*.

Permanence, universals, over plurality, change and particular is pointed out, as well as its effect in creating the traditional notion of substance, now undermined by physical science. The tendency of modern science to substitute qualitative events, marked by certain similar properties and by recurrences, for the older notion of fixed substances in shown to agree with the attitude of naïve experience, while both point to the idea of matter and mind as significant characters of events, presented in different contexts, rather than underlying and ultimate substances<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> (DEWEY, 1958, p. 08).

<sup>17</sup> (DEWEY, 1958, p. XI).

En efecto, para Dewey, la experiencia no puede ser vista como diferente de la naturaleza, ya que es algo que penetra y se expande sin límites. Todo lo que existe es el resultado de un proceso de relaciones mutuas, por los cuales los cuerpos actúan entre sí, modificando uno al otro. La experiencia es ese proceso por el que un cuerpo actúa sobre otro cuerpo y así sufre una reacción. Dewey parte de un concepto amplio de la *experiencia* y tiene en cuenta no solamente los atributos puramente racionales. Lo que caracteriza la experiencia en este enfoque es su dinamismo, que ocurre de dos maneras: se activa cuando actúa sobre algo y su acción produce consecuencias; es pasiva cuando sufre o experimenta algo y recibe las consecuencias de su acción. El proceso implica la calidad de la acción, por lo que no hay ni pura actividad ni pura pasividad: la experiencia implica al mismo tiempo estos dos procesos.

La actitud dualista caracterizada por la distinción entre el particular, entendido como la experiencia de hechos únicos y el universal, es decir, las leyes y principios generales racionalmente determinados resultan en una posición reduccionista. Dewey indica que la experiencia así concebida es separada de sus componentes principales, es decir, de la relación con el medio ambiente, de los datos, de las sensaciones, de la experiencia primera. Dewey desarrolla una explicación naturalizante para aclarar cómo se originaron las distinciones arbitrarias entre la *experiencia* y la *naturaleza* y cómo deben ser superadas.

En esta explicación, de acuñación evolucionista, señala que los organismos fisiológicos, sea el hombre, sean los animales inferiores, participan en adaptaciones al medio ambiente para mantener el proceso de la vida. En lo referente al hombre, Dewey señala que, en el proceso vital, la inteligencia humana va descubriendo las mejores soluciones encaminadas a la experiencia, al proceso de adaptación. El cerebro y el sistema nervioso son un órgano y un sistema de acción y sufrimiento: actúan en el centro y sufren acciones exteriores. Si no hay ninguna violación de la continuidad histórica y natural, la experiencia cognitiva tiene su origen en la experiencia de tipo no cognitivo. Para Dewey, no tiene

sentido hablar de una *experiencia trascendental*. Solamente cuando es olvidado el carácter temporal de las cosas experimentadas se conciben nociones como la “*trascendencia*” del conocimiento<sup>18</sup>.

De esta manera, desde el punto de vista de la *experiencia*, prevalecen los procesos interaccionistas. Un organismo puede estar envuelto en formas simples y limitadas de articulación consigo mismo y con su entorno, como sucede con las formas más simples de comportamiento biológico, o en una actividad más rica y extremadamente compleja, de naturaleza intelectual. De esta forma, este proceso implica relaciones en las que se obtienen incrementos derivados de la interacción de los organismos. Estos incrementos son cambios cualitativos obtenidos en el proceso de experimentación. Se trata de una ecuación que es adictiva debido a que el organismo es parte del mundo natural y no un obstáculo a parte. Esto involucra, por consiguiente, una ocasión para la continuidad e no para lo inverso<sup>19</sup>.

De esta manera, los principales componentes de nuestra relación con el medio ambiente pueden ser traducidos en experiencia anterior al pensamiento reflexivo, es decir, en la experiencia primaria, sin la cual nuestras capacidades cognitivas no se habrían desarrollado. Dewey presenta la idea de *conexión* y no de *oposición* entre los datos de la realidad y el pensamiento, valorando así en la experiencia la noción de *continuidad*. Todo está en la comunicación, en el proceso: hay un *flujo continuo en la experiencia*<sup>20</sup>.

Dewey cree que es necesario superar las doctrinas trascendentalistas y considerar otra perspectiva que garantice el *flujo de los acontecimientos* y la noción de *continuidad*. Está claro que la única manera de mantener la doctrina de la *continuidad natural* es reconocer los aspectos derivados y secundarios de las experiencias intelectuales o cognitivas. Resulta que, a diferencia de las posiciones clásicas, esta comprensión no

<sup>18</sup> (SHOOK, 2002, p. 150).

<sup>19</sup> (GEIGER, 1958, p. 19).

<sup>20</sup> (DEWEY, 1958, p. 28).

supone una hipertrofia de la dimensión intelectual. Como se percibe, su teoría naturalista de la experiencia no toma el pensamiento como algo autónomo e independiente, sino que el pensamiento se entiende como una fase biológica de la experiencia del organismo. En la interpretación de Shook, Dewey habla de las etapas del pensamiento tratando de aspectos funcionales de la solución práctica de problemas, de modo que los seres humanos encuentren mejores instrumentos para interactuar con la naturaleza<sup>21</sup>.

El naturalismo nos hace observar que, desde las interacciones con el medio ambiente, un organismo experimentado puede establecer predicciones con respecto a eventos futuros, de modo que la situación actual se insiere en la historia del *flujo de los acontecimientos*. Basado en este entendimiento naturalista de la experiencia, Dewey pasa a defender el método empírico en la filosofía, cuya aplicación hace que el pensamiento, operando desde las contingencias observadas, se desarrolle de forma integrada con la realidad. Así, la función principal de la inteligencia humana es llevar a cabo la investigación, que es fundamentalmente la resolución de problemas.

El desarrollo del pensamiento y la reflexión sobre el mundo viene de la transformación que imprimimos a nuestros hábitos, creando nuevas condiciones de adaptación, derivados del flujo y reflujo de la experiencia. El aumento cualitativo a partir de la experiencia es el resultado de la utilidad de la inteligencia que se refiere a la previsibilidad. El naturalismo de Dewey sostiene que la realidad de la que la experiencia humana forma parte, es continua, no da saltos. En este sentido, para Dewey, donde hay vida hay comportamiento, hay actividad y, para que la vida pueda seguir, es necesario que esta actividad sea, a un tiempo, continua y adaptada al medio ambiente<sup>22</sup>.

Desde 1897 Dewey se dedicaba al estudio del empirismo naturalista

---

<sup>21</sup> (SHOOK, 2002, p. 150).

<sup>22</sup> (DEWEY, 1958, p. 103).

como fundamento para su psicología social, su ética y su filosofía social. Su conexión entre el empirismo y los demás aspectos teóricos de su filosofía se basa en la noción práctica del conocimiento. Podemos decir que no se trata de una preocupación con el conocimiento en sí mismo, o con las ideas en sí mismas, porque sólo tiene sentido hablar sobre ideas mientras sean relativas al subsidio de uso social. Según Geiger, “lo que necesita explicarse es la eficacia pública, activa, selectiva de las ideas mientras funcionan en la real solución de problemas”<sup>23</sup>.

Por lo tanto, toda explicación empírica y experimental se relaciona con la actividad teleológica de la inteligencia. La actividad inteligente implica un proceso de aprendizaje a través de acciones creativas que se desarrollan en la experiencia, encaminada a superar los obstáculos que impiden el logro de los objetivos deseados. Este crecimiento es el resultado de las etapas que el pensamiento recorre y que darán al individuo un aumento de fuerza y flexibilidad en la tarea de resolución de las actividades más complejas. De esta manera, el progreso de la inteligencia humana resulta de su constante actividad<sup>24</sup>.

### **Naturalismo y realismo en la epistemología de John Dewey**

Dewey sostiene que la primera y quizás la mayor diferencia entre el método empírico y no empírico se encuentra en la selección del material original. Para un verdadero empirista naturalista, la discusión clásica de la filosofía, centrada en la relación entre sujeto y objeto, da lugar al problema de la identificación de las consecuencias decurrentes de esa relación, es decir, la distinción entre lo físico y mental, para nuestra vida diaria. Lo que quiere saber es cómo se dan los encuentros entre objetos físicos y los juicios inferenciales más complejos<sup>25</sup>. Por lo tanto, la capacidad de regulación, ofrecido por el método científico, promueve la

<sup>23</sup> (GEIGER, 1964, p. 68).

<sup>24</sup> (SHOOK, 2002, p. 138).

<sup>25</sup> (DEWEY, 1958, p. 19).



comprensión del valor y del significado enriquecido en las cosas de la experiencia, con más grande clarificación, mayor profundidad, previsibilidad y *continuidad*.

El desarrollo de la ciencia da poder a un creciente “asumir el control, por la humanidad, de las herramientas más eficaces en relación con las condiciones de vida y la acción”<sup>26</sup>. Así, el propósito de una teoría, de acuerdo a Dewey, es dirigir la aplicación de la tecnología para producir el objeto donde aún no existe:

The office of physical science is to discover those properties and relations of things in virtue of which they are capable of being used as instrumentalities; physical science makes claim to disclose not the inner nature of things but only those connections of things with one another that determine outcomes and hence can be used as means<sup>27</sup>.

Esta previsión solamente es posible porque resulta de la continuidad de la experiencia, de tal manera que las filosofías que insisten en buscar *indubitabilidades* y *universalidades* conducirán a ontologías dualistas. Por otro lado, la previsibilidad no es algo absoluto, sino que falible. Aun así, el “error” inherente al proceso de conocimiento se utiliza para guiar experiencias posteriores. En definitiva, en esta concepción, la ciencia es siempre auto-correctiva. El *falibilismo*, lejos de ser un defecto de la experiencia, es algo que resulta del proceso de elaboración que involucra la utilización de los errores como informaciones útiles para experiencias futuras.<sup>28</sup>

En *The quest for certainty* (1929), Dewey propone ampliar el método de investigación de las ciencias experimentales en el campo de los valores morales y reafirma también que las cuestiones sociales serán inteligentemente resueltas en la proporción en que empleamos el método de la ciencia, que consiste en recopilar datos, diseñar hipótesis

<sup>26</sup> (DEWEY, 1958, p. 11).

<sup>27</sup> (DEWEY, 1958, p. XII).

<sup>28</sup> (DEWEY, 1958, p. 153).

y ponerlas a prueba. En esta perspectiva, la línea de argumentación dominante en *Experience and Nature* [Experiencia y Naturaleza] es la que trata con del cambio metodológico de la filosofía. Dewey busca mostrar que la no utilización del método empírico lleva la filosofía a una serie de deficiencias, derivadas de la no coordinación de sus resultados con los acontecimientos de la experiencia diaria. Esto genera las siguientes tres grandes falacias de la filosofía tradicional: la primera está en la más completa separación entre sujeto y objeto; la segunda, en la exageración de las caracterizaciones de los objetos racionalmente conocidos en detrimento de las cualidades de los objetos de disfrute y sufrimiento; la tercera, en el aislamiento único de varios tipos de simplificaciones<sup>29</sup>.

De este modo hay una determinación de que los métodos no empíricos, que son empleados por la filosofía clásica, empiezan con los resultados de una reflexión que ya ha separado del objeto experimentado y sus condiciones dadas. El método empírico, por el contrario, debe observar cómo y por qué *todo* fue separado en sujeto y objeto, en naturaleza y operaciones mentales. Así resulta que hay una inversión: los productos reflexivos son tratados como si fueran primarios, o como si fueran originalmente “datos”<sup>30</sup>. Por esto, para el “método no empírico, objeto y sujeto; mente y materia (o cualesquier otras palabras e ideas que sean utilizadas), son separadas e interdependientes”<sup>31</sup>.

Sin embargo, hay la tentación constante de la filosofía, como lo demuestra su historia, en considerar que los resultados de la función de reflexión secundaria poseen en sí mismo y por sí mismos una realidad superior a los términos de cualquier otra experiencia. Como fue dicho, esta asunción de la filosofía como en el orden de los asuntos espirituales es tan profunda que generalmente se toma como punto pacífico, como algo que incluso no necesita ser discutido. Según Dewey, un ejemplo de esto se encuentra en la doctrina cartesiana y también en Espinosa,

<sup>29</sup> (DEWEY, 1958, p. 33).

<sup>30</sup> (DEWEY, 1958, p. 28).

<sup>31</sup> (DEWEY, 1958, p. 28).

[...] That emotion as well as sense is but confused thought which when it becomes clear and definite or reaches its goal is cognition. That esthetic and moral experience, that poetry may have a metaphysical import as well as science, is rarely affirmed, and when it is asserted, the statement is likely to be meant in some mystical or esoteric sense rather than in a straightforward everyday sense<sup>32</sup>.

Basado en la adopción del método no empírico, la filosofía tradicional queda sin salida al momento de abordar el problema de cómo es posible el conocimiento; de cómo un mundo externo puede afectar una mente; de cómo procesos mentales pueden alcanzar y aprehender objetos definidos en oposición a ellos, es decir, en términos cartesianos, de cómo es posible que la sustancia pensante (*res cogitans*) pueda aprehender algo diferente, una antítesis de la misma, es decir, la sustancia extensa (*res extensa*).

A partir de ahí, Dewey revela cómo el filósofo racionalista, al abordar el problema mencionado anteriormente, queda en una situación incómoda, porque sus premisas convierten el hecho del conocimiento algo no natural y no empírico. Actuando así, los filósofos tradicionales reducen la totalidad de la realidad a sus aspectos particulares. Por ejemplo, un pensador se convierte en materialista metafísico cuando niega la realidad de lo mental, otro se convierte en idealista psicológico al sostener que la materia y la fuerza son solamente eventos psíquicos disimulados. Las soluciones para una relación satisfactoria entre la consciencia y el mundo son abandonadas; la búsqueda de la misma se convierte en una tarea sin esperanza o entonces resultada en escuelas diversas que acumulan complicaciones intelectuales mutuamente para alcanzar, al final de un largo y tortuoso camino, lo que la experiencia ingenua ya sabe.

Para Dewey la experiencia tendría que ser, tanto en la filosofía como en las ciencias naturales, el punto inicial y terminal de la investigación, poniendo problemas y atestiguando propuestas. Si el método empírico

---

<sup>32</sup> (DEWEY, 1958, p. 19).

fuera adoptado en el filosofar, la experiencia no habría sido relegada a un lugar secundario y casi accidental como lo fue en la escuela cartesiana. Dewey asegura que asumir la perspectiva de una filosofía histórica y contingente es una manera de debilitar a los discursos dominantes de las ontologías clásicas que se interponen en el camino de la comprensión de la fuerza del método empírico en filosofía”<sup>33</sup>. Dewey sostiene que cuando se descuida la conexión entre los objetos científicos y los eventos de la experiencia primaria, el resultado es una imagen de un cuadro de cosas indiferentes a los intereses humanos. Según Geiger, la experiencia servirá como un profiláctico elemento en contra la discontinuidad, pues podrá ser utilizada para corregir el empirismo parcial que selecciona sólo algunos aspectos de la experiencia como reales<sup>34</sup>.

Para contrarrestar un subjetivismo radical, Dewey explica que no es posible reducir la experiencia solamente al proceso de experiencia, tratado como algo que es completo en sí mismo. Es como si llegásemos a una situación donde un acto de experimentar tuviera por objeto tan solamente a sí mismo, dirigido a definir los estados y procedimientos de conciencia en lugar de las cosas de la naturaleza. No es apropiado considerar como experiencia tan sólo los estados y procesos de la conciencia.

En la naturaleza vemos las cosas y no la observación de uno mismo. Sin embargo, podemos tomar la observación como un objeto de estudio y lo mismo se hará con el pensamiento, en la medida que estos objetos no sean aislados de la experiencia. Sin embargo, ha prevalecido en la filosofía tradicional una manera de considerar la conciencia particular subjetiva en contraste con la naturaleza. Esta forma de explicación reproduce la idea que la naturaleza y experiencia “son nombres para cosas que nada tienen que ver una con la otra”<sup>35</sup>. Hemos llegado al absurdo, según Dewey, “de *experimentar* tan sólo a nosotros mismos; de *experimentar* estados

<sup>33</sup> (DEWEY, 1958, p. 06).

<sup>34</sup> (GEIGER, 1958, p.16).

<sup>35</sup> (DEWEY, 1958, p. 8).

y procedimientos de conciencia, en lugar de cosas de la naturaleza”<sup>36</sup>.

Para hacer frente a esta tradición cartesiana, Dewey presenta mejores argumentos acerca de los estándares apropiados para la comprensión intelectual de la constitución de nuestras creencias. Su argumentación sobre la concepción empírica del pensamiento pone “los sujetos” como centros de la experiencia. En este sentido, se constata que en la historia de la filosofía, fueron raras las veces en las que se reconoció el papel de la experiencia como unidad integrada. Aristóteles fue el que más se acercó a este intento, pues reconoció la contingencia del ser. Aun así, nunca abandonó su predilección por el fijo, cierto y acabado. Su teoría de las formas y de los fines es una teoría de la superioridad que tiene en el ser las cualidades inmutables; su física busca fijar una serie de intervalos de la relación entre la necesidad y la contingencia, jerarquizada de tal manera que la necesidad indique los grados de la realidad y la contingencia mida las deficiencias del ser<sup>37</sup>.

Entre los modernos, tenemos algunos ejemplos, como Bacon, Locke y Hume, del intento de recurrir a un concepto de experiencia que sea creada por el ser humano, que esté más cercana a la tierra que al cielo, una metafísica aplicada a las ciencias naturales y a las distintas ramas de la experiencia. Sin embargo, lo que predominó en la tradición filosófica era la falta de conexión entre los objetos mentales en sus relaciones con experiencias vitales<sup>38</sup>.

A pesar del agudo y penetrante poder de la observación de los griegos, su ciencia es una extensión de los hábitos sociales adquiridos por ellos. El descubrimiento del sujeto es el descubrimiento reflexivo del papel desempeñado en la experiencia por determinadas personas, en sus formas de pensar, actuar, soñar, desear. Sin embargo estos resultados serían otros si la filosofía hubiera optado por el método empírico. Esto porque, a través de este último, ésta habría realizado la reflexión sobre lo

<sup>36</sup> (DEWEY, 1958, p. 11).

<sup>37</sup> (DEWEY, 1958, p.48).

<sup>38</sup> (DEWEY, 1958, p.12).

subjetivo a partir de la experiencia y no fuera de la misma. Pero la filosofía tradicional hizo abstracción del origen empírico y del uso instrumental de la conciencia de tal manera que lo mental se constituyó como aislado y separado, autosuficiente y encerrado en sí mismo.

## Relación entre filosofía y ciencia

De Waal afirma que, para Dewey, “el caso paradigmático de adquisición del conocimiento no es el del científico o del filósofo que de brazos cruzados contempla éste o aquél tema en sus estudios profundos”, pero proviene de la aparición de un problema concreto que requiere una respuesta<sup>39</sup>. Esta emergencia se deriva de lo que Dewey llamó de situaciones indeterminadas, una vez que toda reflexión es el resultado de una situación problemática: “en un mundo sin problemas, no habría ningún pensamiento”<sup>40</sup>. De la situación problemática se derivan las respuestas confrontantes y los choques se resuelven cuando el proceso de la reflexión nos hace adoptar una de las respuestas o cuando existe reconciliación a través de un plan de acción. Nuestro autor aclara que, en el momento en que obtenemos el producto de la reflexión, esta se detiene hasta que nos encontremos en una nueva *situación indeterminada*<sup>41</sup>. Del proceso que abarca de una experiencia inicial a la experiencia reflexiva encontramos una situación de acción y reacción del pensamiento, que se van constituyendo y mejorando alrededor de una inteligencia operativa y reflexiva al mismo tiempo. Este derecho de inteligencia marca la emancipación, porque “purifica” y reconstruye los objetos de nuestra experiencia primaria o directa. Dewey sostiene incluso que:

Since the psychological movement necessarily coincided with that which set up physical objects as correspondingly complete and self-enclosed, there resulted that dualism of mind and matter, of a physical and psychological world, which from the day of Descartes to the present dominates the formulation of philosophical problems<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> (DE WAAL, 2007, p. 160).

<sup>40</sup> (DE WAAL, 2007, p. 160).

<sup>41</sup> (DE WAAL, 2007, p. 160).

<sup>42</sup> (DEWEY, 1958, p. 15).

Pensar que la autoconsciencia nos daría las verdades fundamentales y decidiría lo que estaría de acuerdo o no con la razón apunta para la certeza de la infalibilidad del conocimiento. Dewey afirma que éste es un tipo de falacia filosófica que el cartesianismo nos impone. Por el cartesianismo, deberíamos abandonar las creencias del mundo exterior a través de la aceptación de creencias *fundacionales*, es decir, creencias mantenidas por intuición intelectual de verdades inmunes al error, es decir, creencias sacadas de nuestros estados mentales. Por ende, el conocimiento es tratado como un dato anterior a cualquier conocimiento empírico. Dewey se opone a esta estrategia: propone una metafísica descriptiva y denotativa, es decir, correspondiente a una ontología que, para ser capaz de observar y registrar los *rasgos generales de la existencia*, tenga en cuenta también el instrumento de esta nota, es decir, la reflexión humana y las condiciones sociales que solicitan<sup>43</sup>.

Podemos inferir que el recurso de Dewey a situaciones indeterminadas para referirse a una etapa pre-reflexiva conduce al papel filosófico de la duda en el proceso de conocer. Según De Waal, a diferencia de los cartesianos Dewey siguió la teoría de la duda y la creencia de Peirce, “en el que la inquisición es, asimismo, el producto de una aflicción de algún tipo y concluye cuando esta aflicción es mitigada”<sup>44</sup>. La duda siempre está relacionada con una situación indeterminada, de modo que la relación entre la duda y la creencia puede fomentar un equilibrio homeostático. Así, el problema del conocimiento tanto para Dewey cuanto para Peirce se coloca en términos naturalistas. Al caracterizar el naturalismo de Dewey, De Waal escribe:

El comportamiento humano, incluso los trabajos más teóricos, están en continuidad con el comportamiento de los llamados “organismos inferiores”. No hay ninguna diferencia de especie entre Einstein al desarrollar su teoría de la relatividad y una langosta al coger un camarón que siempre se le escapa<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> (DEWEY, 1958, p. 06).

<sup>44</sup> (DE WAAL, 2007, p. 160).

<sup>45</sup> DE WAAL, 2007, p. 161.

Justificar la creencia de que la ciencia puede apuntar soluciones a problemas filosóficos es el reto de Dewey. La cuestión propuesta por él es: ¿por qué la filosofía era considerada un saber que no puede asumir cuestiones de la ciencia y viceversa? Dewey denuncia que, en el proceso de división del trabajo en relación con el saber, la filosofía se quedó con las cuestiones morales y espirituales, y la ciencia, con las “cuestiones prácticas”; demuestra que esta división sólo refuerza una vez más los dualismos de la tradición occidental entre conocimientos prácticos y teóricos.

Según Korblitzh, la tendencia deweyana de reclamar un *insight* científico para la filosofía está presente incluso en los autores tradicionales. Descartes, por ejemplo, “ha sido ingenuo al buscar una epistemología que fuera aislada de la mejor ciencia disponible en su época”<sup>46</sup>. Resulta que no había una buena ciencia en la época de Descartes. Aun así, su objetivo en las *Meditaciones* fue “encontrar algo en la ciencia que posiblemente fuera estable y duradero”<sup>47</sup>. Como su obra precedió a la Revolución Científica, el encontró sus fundamentos epistémicos fuera de la ciencia. Pero Dewey sostiene que, mientras la filosofía reclame para sí una independencia en relación a la ciencia, los filósofos han tomado diferentes fuentes y conclusiones de otras áreas del conocimiento, en particular de la ciencia que ha prevalecido en sus respectivos tiempos. Resulta que introdujeron los resultados directamente en la filosofía, sin comprobarlas aunque sea con los objetos empíricos donde se originaran, o con los objetos empíricos para los cuales se destinaban. Para ilustrar mejor, Dewey escribe:

This Plato trafficked with the Pythagoreans and imported mathematical concepts; Descartes and Spinoza took over the presuppositions of geometrical reasoning; Locke imported into the theory of mind the Newtonian physical corpuscles, converting them into given “simple ideas”; Hegel borrowed and generalized without limit the rising historical method from mathematics the notion of primitive undefinable propositions, and given them a content from Locke’s simple ideas, which had in the meantime become part of the stock in trade of psychological science<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> (KORBLITZH, 2008, p. 253).

<sup>47</sup> (DE WAAL, 2007, p. 161).

<sup>48</sup> (DEWEY, 1958, p. 34).



Dewey estaría de acuerdo al decir que, a diferencia de Descartes, hoy tenemos una buena ciencia a la que podemos recurrir. Dewey también podría convenir que los emprendimientos científicos se divorcian de la filosofía. La filosofía, como revela, “negoció” con la ciencia, pero su problema no radica en exceso de teorización sino en el uso de conclusiones científicas sin relacionarlas con objetos empíricos. Dewey no postula para la filosofía tareas fuera del área de la jurisdicción de esta disciplina. El autor analiza la brecha entre filosofía y ciencia, mostrando que, tradicionalmente, se decía que las ciencias eran productos de la investigación empírica, mientras la filosofía fue ejercitada *a priori*. Resulta que, en medio de los grandes cambios dentro de la sociedad y a las grandes contribuciones derivadas del desarrollo científico es contradictorio mantener la filosofía fuera de ese dominio.

Como ya reiterado, el problema consiste en el gran vicio de la filosofía que es el mantenimiento de un “intelectualismo” arbitrario. Esta causa hace que Dewey mire el favorecimiento de los objetos cognitivos en detrimento de otras características que despiertan deseo, que desencadenan la acción y producen pasión. Es como si estas cualidades de vida no tuvieran realidad y que, por este motivo, no contribuyeran a la investigación científica. Dewey señala que es necesario atacar la noción de un acceso privado al hecho, de que algunas partes de la experiencia son intrínsecamente más privilegiadas que otras. Por lo tanto, declara que no tienen ninguna realidad innegable como las que son atribuidas a las propiedades matemáticas, mecánicas o electromagnéticas<sup>49</sup>. Dewey enfatiza que

The only way to avoid a sharp separation between the mind which is the centre of the processes of experiencing and the natural world which is experienced is to acknowledge that all modes of experiencing are ways in which some genuine traits of nature come to manifest realization<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> (DEWEY, 1958, p. 25).

<sup>50</sup> (DEWEY, 1958, p. 24).

El método empírico aplicado a la filosofía pretende recoger inicialmente los objetos groseros, macroscópicos y rudos de la experiencia primaria, con el fin de volver a escalar desde una experiencia más refinada, la secundaria, cuyo proceso consiste en una reflexión continua y dirigida. De esta manera, tanto los objetos de la ciencia como los de la filosofía provienen del mismo sistema secundario y refinado<sup>51</sup>. Lo que ocurre es que, en el contexto de la ciencia experimental, la experiencia es, como Dewey cita, el punto de partida y de llegada de la investigación. Es decir, “las ciencias naturales no sólo sacan el material de experiencia primaria, así como regresan a ella en el contexto, para probarse”<sup>52</sup>.

Así, en contraste con los conceptos intuitivos de los racionalismos con miras a una síntesis supra empírica de la experiencia, la filosofía de Dewey es empirista. Este autor demuestra que su crítica en el uso tradicional del método no empírico en filosofía no se produce porque hay un exceso de teorización. En realidad, lo que quiere mostrar es que hay en el método no empírico una falla en el uso de los resultados refinados y secundarios, ya que no se toman como sendero, llevando a algo en la experiencia primaria. De este modo se produce, en filosofía, “el fracaso triple”:

First, there is no verification, no effort even to test and check. What is even worse, secondly, is that the things of ordinary experience do not get enlargement and enrichment of meaning as they do when approach through the medium of scientific principles and reasoning. This lack of function reacts, in the third place, back upon the philosophic subject-matter in itself. Not tested by being employed to see what it leads to in ordinary experience and what new meanings it contributes, this subject-matter becomes arbitrary, aloof- what is called “abstract” when that word is used in a bad sense to designate something which exclusively occupies a realm of its own without contact with the things of ordinary experience<sup>53</sup>.

Son estas consideraciones que causan la repugnancia de mucha gente hacia la filosofía. Esa última se atascó a la creencia de que los objetos de

---

<sup>51</sup> (DEWEY, 1958, p. 03).

<sup>52</sup> (DEWEY, 1958, p. 03).

<sup>53</sup> (DEWEY, 1958, p. 06).

reflexión se logran solamente por aquellos métodos que emplean la idea de lo racionalmente obligatorio como siendo “reales” en sí mismos y para sí mismos, sumamente verdaderos. Según Dewey, la filosofía se ha quedado atascada a los obstáculos del método no empírico. Está frente a “callejones sin salida” o “rompecabezas”, que se solucionan simplemente llamando a los objetos de la experiencia primaria de *meras apariencias*, *meras impresiones* o apelando a algún otro nombre despreciativo<sup>54</sup>. Para Dewey, las filosofías que abaratan y condenan la experiencia principal se alejaron de los asuntos de la vida diaria y condujeron a una desestima popular en relación con la filosofía.

La experiencia no admite división entre acto y materia, sujeto y objeto, cosa y pensamiento, porque todo esto implica unidades, son conexiones. *Vida* denota función y actividad integral, en el cual organismo y ambiente se incluyen. La historia comprende los logros alcanzados, las tragedias sufridas, el comentario humano, el registro de interpretación. Tanto la vida cuanto la historia incluyen objetos biológicos, fisiológicos, geográficos, naturales, sociales. Esta unidad integrada debe ser el punto de partida para el pensamiento filosófico<sup>55</sup>. Por consiguiente, los atributos *de la vida y de la historia*, objetos y pensamientos están en el mismo contexto. Vida e historia incluyen lo que los hombres hacen, sus experiencias, lo que ellos buscan, lo que aman, creen, soportan y, también como hombres, lo que producen con sus acciones y sufren con las acciones ajenas. También incluye las formas por las cuales sufren, desean y disfrutan, miran, creen, imaginan, etc.<sup>56</sup>

Una reflexión sobre nuestras creencias nos conduce a experiencias por las cuales fueron originadas. La diversidad de nuestras creencias afecta enormemente nuestras nuevas creencias y anticipaciones de la experiencia. Esta diversidad está determinada por factores sociales. Entonces percibimos que creemos en muchas cosas, no porque eso es

<sup>54</sup> (DEWEY, 1958, p. 09).

<sup>55</sup> (DEWEY, 1958, p. 06).

<sup>56</sup> (DEWEY, 1958, p. 06).

lo que es, sino porque nos hemos acostumbrado a pensar de esa manera, por una serie de razones: proceden del peso de la autoridad, o de la imitación, o del prestigio o de la educación, o del efecto inconsciente del lenguaje. Aprendemos, por ejemplo, que las cualidades que atribuimos a los objetos deben ser imputadas a nuestras propias maneras de tener experiencia de los mismos y que, a su vez, son debido a la fuerza de las interconexiones sociales y de lo habitual<sup>57</sup>.

Si tenemos en cuenta nuestros modos personales de creer, veremos la extensión con la que esos modos son establecidos por la tradición y por las costumbres. Ocurre que la falta de un método empírico condujo al aislamiento de los objetos en relación con su origen y su uso instrumental. Aplicando este enfoque a la investigación psicológica, los objetos relacionados a la experiencia interna fueron concebidos como constituyendo un mundo mental aislado y separado, en sí mismo, autosuficiente y cerrado en sí mismo. Esta trayectoria de “psicológico” coincidirá con otra perspectiva, la que sería: aquella que toma los objetos físicos como completos y cerrados en sí mismos. Esto dio lugar a “camadas de dualismos” los cuales, desde Descartes hasta hoy, dominan la manera en la que los problemas filosóficos se formulan<sup>58</sup>.

Según Dewey, la falta de comprensión del proceso de conocer deriva del no reconocimiento de la calidad primaria y final de la experiencia cruda. Esta cualidad de experiencia cruda es *primaria* mientras se presenta de modo no controlado; es *final* en cuanto es ofrecida de una forma más controlada y significativa<sup>59</sup>. El no reconocimiento de esta calidad primaria y final llegó a ser posible a través de los procedimientos y productos de una particular experiencia reflexiva. En sus argumentos sobre las consecuencias del descubrimiento cartesiano de los objetos subjetivos a la filosofía, Dewey argumenta que, en la vida real, tal avance fue un importante factor en la liberación de los seres humanos, no obstante, con

<sup>57</sup> (DEWEY, 1958, p. 10).

<sup>58</sup> (DEWEY, 1958, p. 12).

<sup>59</sup> (DEWEY, 1958, p. 12).

respeto a la reflexión filosófica, los efectos fueron negativos.

A partir de este descubrimiento, posturas mentales y formas de experimentar fueron tratadas como autosuficientes y completas, como originarias o como siendo los únicos datos fiables y, por tanto, indudables. Dewey sostiene que la prevalencia del subjetivismo en la filosofía promovió el desmembramiento de la unidad de la experiencia en su originalidad constitutiva. Esto condujo a la separación entre pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, el ser y el existir. En palabras de Dewey:

[...]This the traits of genuine primary experience, in which natural things are determining factors in production of all change, were regarded either as not- given dubious things that could be reached only by endowing the only certain thing, the mental, with some miraculous power, or else were denied all existence save as complexes of mental states, of impressions, sensations, feelings<sup>60</sup>.

Para Dewey, es innegable que el avance de la ciencia es uno de los mayores logros de la especie humana. Sin embargo, el empleo del método empírico en el contexto de las cuestiones filosóficas todavía no se ha hecho realidad. Este método nos da una historia de dominación sobre el mundo, a través de la convocatoria de eficaces herramientas en su aplicación las condiciones de la vida y de la acción. Cuando estas condiciones son descuidadas, es decir, cuando las conexiones entre los objetos científicos y los acontecimientos de la experiencia primaria son despreciadas, se obtendrá la imagen de un mundo de cosas indiferentes a los intereses humanos, porque están separados de la experiencia.

A diferencia de la filosofía tradicional, en los descubrimientos científicos los procesos de reajuste favorecen a nuevos razonamientos y nuevos cálculos, y ni por un momento los científicos consideran menospreciar las características de la experiencia primaria, como hicieron a menudo los filósofos. Partiendo de esta idea, Dewey dice: “El material del método

---

<sup>60</sup> (DEWEY, 1958, p. 16).

científico es continuo con el mundo concretamente experimentado<sup>61</sup>. Sin embargo, cuando los filósofos aportan a sus teorías las condiciones refinadas de la ciencia, los resultados son empleados no para iluminar objetos antiguos de la experiencia, sino más bien para lanzar descrédito en éstos y para empezar nuevos y artificiales problemas relacionados con la realidad y la validez de la experiencia no reflejada<sup>62</sup>. Lo que el método empírico requiere de la filosofía es que esté conectada con la experiencia primaria y que los métodos refinados regresen a lo mismo.

### **La presencia del pragmatismo deweyano en la actualidad de la epistemología**

Una epistemología hoy no puede ignorar el esfuerzo de Dewey al describir el mundo en su complejidad, una mezcla de orden y desorden, de certeza y de incertidumbre, de trigo y cizaña, argumentando que el reconocimiento de ese hecho tiene una importancia fundamental para la construcción de una epistemología naturalista. La filosofía clásica, en cambio, sale en busca de lo eterno e inmutable en el ser, se basa en el conocimiento derivado de una ciencia primera que proporciona una base común y universal, así como los principios racionalmente puros. Así, se concibe como una ciencia que está más allá de la experiencia y cuyo procedimiento se basa en un saber contemplativo o teórico. La filosofía se dedicaría al estudio de las cosas que existen independientemente de los hombres y sus acciones, como si eso fuera posible. La idea de una teoría de la contemplación de lo eterno es rechazada por Dewey, así como la supuesta capacidad de la mente de intuir verdades indudables; esto es lo que le opone al *cogito* cartesiano.

Dewey protagoniza el debate que tomará cuerpo en la filosofía contemporánea en la segunda mitad del siglo XX. En los países de lengua inglesa, en la primera mitad del siglo XX, había una actitud bastante

---

<sup>61</sup> (DEWEY, 1958, p. 25).

<sup>62</sup> (DEWEY, 1958, p. 25-26).

hostil hacia una epistemología naturalizada. Su resurgimiento ocurre en la segunda mitad de ese mismo siglo, en la obra de Quine, en el artículo *Epistemology Naturalized*. Ese ensayo trae a la luz la discusión que Dewey emprendió en el comienzo del siglo sobre la inevitable conexión de la filosofía con las ciencias. Como componente de ese contexto, se encuentra el rechazo a los dualismos de la tradición filosófica en la tesis de Quine sobre los *Two dogmas of Empiricism* [Dos dogmas del empirismo]. Tanto el dogma del reduccionismo como el dogma de la separación entre lo analítico y lo sintético pertenecen a la misma orden de preguntas que Dewey había investigado. Es el propio Quine quien declara:

Filosóficamente estoy conectado a Dewey por el naturalismo que dominó sus tres últimas décadas. Con Dewey, yo sostengo que conocimiento, mente y significados son partes del mismo mundo con los que ellos tienen que ver y que ellos tienen que ser estudiados con el mismo espíritu empírico que anima la ciencia natural. No hay lugar para una filosofía a priori.<sup>63</sup>

Consciente de que no hay una filosofía a priori, Dewey tiene como propósito argumentar a favor del concepto de experiencia en la perspectiva de su pragmatismo y discutir a partir de allí la cuestión del método filosófico frente al método empírico. Entiende que los significados y las creencias pueden ser comprendidos como entidades mentales, pero son resultantes de los procesos interaccionistas, del llamado arte social. Por lo tanto, no pretende reeditar las antiguas disputas filosóficas entre aquellos que están simplemente tratando cuestiones filosóficas por medios empíricos y los más tradicionales, que sostendrán que ese uso no dará lugar a la investigación puramente filosófica.

Dewey concordaría con Quine, que la teoría de la copia, o mejor, la teoría representacionista en sus varias formas, permanece cerca de la principal tradición filosófica, el racionalismo, pero también de una actitud típica del sentido común. Y Quine concordaría con Dewey que

---

<sup>63</sup> (QUINE, 1969, p. 69).

esa separación entre la experiencia de una mente privada y la del mundo físico está presente tanto en el sentido común como en la filosofía técnica.

Por lo tanto, Dewey se dispone a pensar el conocimiento desde bases naturalizantes, principalmente porque rechaza la clásica relación epistemológica entre sujeto y objeto, puesto que ésta no considera la complejidad de relaciones entre la constitución y la producción del conocimiento.

Sobre esta afirmación quineana, cuando nos encontramos con las creencias en torno a las divisiones de la experiencia, así como con la jerarquización y la clasificación de los conocimientos, esas situaciones parecen tan obvias y tan triviales que el sentido común muestra no tener necesidad de análisis, o incluso, de definición de los pares de términos envueltos: cuerpo-mente, sujeto-objeto, individuo-sociedad, medio-fin, etc. Esas dualidades aparecen como si fueran preestablecidas. En el marco del sentido común, no hay lugar o sentido para hablar en interacciones, por el contrario, sólo para el mantenimiento de una división precaria en torno a la experiencia.

La filosofía de este objeto científico adoptará un método que, en primer lugar, nos impedirá de crear problemas artificiales que desvíen la energía y la atención de los filósofos de los problemas reales que surgen del objeto actual; en segundo lugar, nos proporcionará un medio para comprobar o verificar los resultados de la investigación filosófica, haciendo con que los productos de esta última, conforme productos reflexivos secundarios vuelvan a la experiencia de la cual proviene y, en tercer lugar, por la observación de cómo funcionan los posteriores experimentos, los productos filosóficos adquirirán valor empírico, es decir, proporcionarán contribuciones significativas a la experiencia común de los hombres en lugar de ser meras curiosidades, “con etiquetas adecuadas, en algún museo metafísico”.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> (DEWEY, 1958, p. 15).



## Consideraciones finales

El presente artículo asume que una epistemología naturalista no puede prescindir del método empírico, esto será requerido por ser, conforme a Dewey, el único capaz de hacer justicia al investigar la experiencia. Con esto tenemos la intención de revelar que Dewey toma la experiencia como una unidad integrada de su concepción del conocimiento. La unidad entre ciencia y filosofía hará posible, según Dewey, la ruptura con explicaciones abstractas sobre el eterno e inmutable, el ser verdadero y en su lugar permitirá la aparición de hipótesis explicativas sobre la experiencia real de los hombres. Por lo tanto, anticipamos en afirmar que el objetivo de la epistemología deweyana llevará a cabo, en el campo de la filosofía, investigaciones para el desarrollo, en el ámbito de los problemas humanos, en la esfera de la vida moral, con el mismo éxito que tienen los científicos en el campo de la investigación científica.

En este análisis sobre el conocimiento, comprendemos que las reglas de la ciencia no están desmembradas de la vida democrática. Para Dewey, el ideal experimental y el comportamiento democrático se funden. Por lo tanto, combina las virtudes morales con las intelectuales. El investigador experimental tiene como objetivo el comportamiento democrático, con libertad de expresión, participación, cooperación, para que sus investigaciones puedan servir como instrumentos de acción del hombre en el mundo, contribuyendo al desarrollo de una experiencia más calificada. Por lo tanto, para Dewey, la mentalidad científica es una herramienta de uso social.

## Referências

ARAÚJO. Inês Lacerda. Dewey e Rorty: Um debate sobre a justificação, experiência e o papel da ciência na cultura. São Paulo. *Cognitio estudos: Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 5, n. 1, jan./jun., 2008.

DEWEY, John. *Reconstruction in philosophy*. Enlarged edition. With a new introduction by the Author. Boston: The Beacon Press, 1957.

BARRENA, Sara. *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Madrid Machado Nuevo. Aprendizaje. 2015.

\_\_\_\_\_. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

\_\_\_\_\_. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. Minton, Balch, 1929.

\_\_\_\_\_. *The influence of Darwin on philosophy*. New York, Henry Holt and Company. 1910.

DE WAAL, Cornelis. *Sobre pragmatismo*. Tradução de Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KORBLITZ, Hilary. Em defesa de uma epistemologia naturalizada. In: SOSA, Ernest, GRECO, John. *Compêndio de epistemologia*. Tradutores: Alessandra Siedschlag e Fernandes Rogério Bettoni. São Paulo. Edições Loyola, 2008, p. 253.

GEIGER, G. R. *John Dewey in perspective - a reassessment*. N. York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Co., 1958.

HICKMAN, Larry A. *Pragmatism as post-modernism – Lessons from John Dewey*. New York. Fordham University Press, 2007.

HARTMANN, John. *Dewey and Rorty: pragmatism and postmodernism*. Presented at: Collaborations Conference, SIUC, March, p. 20-21, 2003.

NORRIS, Christopher. *Epistemologia: conceitos-chave em Filosofia*. Tradução de Felipe Rangel Elizalde. Porto Alegre: Artemed, 2007.

PEIRCE, Charles S. *The collected papers of Charles S. Peirce*. Cambridge, Mass., 1958.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. A abordagem pragmática do conhecimento. In: VAITSMAN, Jeni; GIRARDI, Sábado (Org.). *A ciência e seus impasses*. Debates e Tendências em Filosofia, Ciências Sociais e Saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999, p. 73-92.

PUTNAM, Hilary. *Reason, truth, and history*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 2004.

\_\_\_\_\_. *The meaning of "meaning"*. Minnesota Studies in the Philosophy of Science, VII, 1975.

\_\_\_\_\_. *Epistemology, methodology, and philosophy of science: Essays in honour of Carl G. Hempel*. editado com Wilhelm K. Essler and Wolfgang Stegmüller. Dordrecht: D. Reidel, 1985. Disponível em: <[https://doi.org/10.1007/978-94-017-1456-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-017-1456-3_8)>. Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. *The many faces of realism*. La Salle, Ill.: Open Court, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pragmatism: An open question*. Oxford: Blackwell, 1995.

\_\_\_\_\_. *The threefold cord: mind, body, and world*. New York: Columbia University Press, 1999.

QUINE, W. V. O. *Ontology e relativity and other essays*. New York: Columbia University Press, 1964.

\_\_\_\_\_. Dois dogmas do empirismo. Trad. Marcelo G. da S. Lima. In: RYLE; STRAWSON; AUSTIN; QUINE. *Ensaio*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução de Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <PM-Cid:PMC101400>. Acesso em: 12 out. 2015.

RORTY, Richard. *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton: Princeton University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. Introduction: pragmatism and philosophy. In: *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota. Press, 1982, pp. xiii-xvii.

\_\_\_\_\_. Overcoming the tradition: Heidegger and Dewey. In: \_\_\_\_\_. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota. Press, 1982, p. 37-59.

\_\_\_\_\_. Dewey's Metaphysics. In: \_\_\_\_\_. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota. Press, 1982, p. 72-89.

\_\_\_\_\_. Philosophy as a kind of writing: an essay on Derrida. In: \_\_\_\_\_. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota. Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Nineteenth-Century Idealism and Twentieth-Century Textualism. In: \_\_\_\_\_. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota. Press, 1982, p. 139-159.

\_\_\_\_\_. *Contingency, irony and solidarity*. New York: Cambridge University Press, (1989).

\_\_\_\_\_. *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books, 1999.

\_\_\_\_\_. *Responds to his critics*. Nashville & London, Vanderbilt University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Objectivity, relativism and truth – philosophical papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Data de registro: 10/06/2016

Data de aceite: 19/04/2017



## **A função da imitação no projeto educativo da *República* e a questão do estilo imitativo dos diálogos de Platão**

*Guilherme da Costa Assunção Cecílio\**

**Resumo:** O correto entendimento da teoria platônica da imitação – μίμησις – evidencia que o filósofo não tem objeções à imitação em si; muito pelo contrário, ela é um recurso de grande importância para seu projeto educativo e filosófico. Essa compreensão nos possibilita redimensionar a crítica à poesia apresentada na *República* e também justificar o gênero de sua obra filosófica.

**Palavras-chave:** Platão. *República*. Imitação. Educação.

### **The role of imitation in the *Republic's* educational project and the question of the imitative style of Plato's dialogues**

**Abstract:** The correct understanding of Plato's theory of imitation – μίμησις – shows that the philosopher does not have any objection to imitation as such; on the contrary, it is a resource of the utmost importance to his educational and philosophical project. This understanding allows us to grasp the real scope of the critique of poetry presented in his *Republic* and to justify the style of his own philosophical work.

**Keywords:** Plato. *Republic*. Imitation. Education.

### **La funzione dell'imitazione nel progetto educativo della *Repubblica* e la questione dello stile imitativo dei dialoghi di Platone**

**Riassunto:** La corretta comprensione della teoria platonica dell'imitazione –

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Filosofia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGF-UFRJ). E-mail: [guilherme.cecilio@ifrj.edu.br](mailto:guilherme.cecilio@ifrj.edu.br)

μίμησις – evidenza che il filosofo non ha obiezioni sull'imitazione in sé; al contrario, essa è una risorsa di grande importanza per il suo progetto educativo e filosofico. Questa comprensione ci permette di ridimensionare la critica alla poesia presentata nella *Repubblica* e anche di giustificare il genere della sua opera filosofica.

**Parole chiave:** Platone. *Repubblica*. Imitazione. Educazione.

## 1. Introdução

A teoria platônica da imitação – μίμησις – é um dos temas mais controvertidos da obra do filósofo, tendo se tornado um problema desde as primeiras tentativas de exegese. Além de complexa, trata-se de uma questão extensa, que está presente explícita ou implicitamente em todo o *corpus platonium*.

Talvez a mais célebre apresentação do problema – porque polêmica – encontre-se na *República*, onde o tema é tratado explicitamente em seus livros II, III e X<sup>1</sup>, culminando na famosa expulsão dos poetas da cidade perfeita. Dentre os poetas banidos da cidade delineada por Platão, figuram nomes como Eurípedes e Homero, fato que ainda hoje é capaz de chocar, e deve ter sido, *a fortiori*, muito mais espantoso para um leitor antigo. Em consequência disso, Platão foi tradicionalmente visto como um inimigo da poesia e até das artes em geral, ainda que tal juízo possa causar-nos embaraço ao atestarmos o talento literário de Platão, talento sem par na história da filosofia.

Porém, em dificuldade ainda maior, nos encontramos ao perceber que a μίμησις, noção que serve de sustentáculo para a crítica aos poetas, é largamente utilizada pelo filósofo para enunciar essa mesma crítica, fato que foi por vezes classificado como um claro exemplo de contradição performativa.

---

<sup>1</sup> Para uma análise da questão da crítica à poesia no livro X da *República*, ver (CECÍLIO, 2010).

Para esboçarmos uma nova resposta para esse antigo problema, ater-nos-emos aos supracitados livros da *República*, deixando de lado, pois, algumas passagens em que a μίμησις é referida no contexto das Ideias, visto serem estes usos que aludem a problemas que excedem em muito o escopo deste artigo. Ademais, tais referências são proporcionalmente muito mais escassas do que as passagens em que a μίμησις é usada em sentido “estilístico”<sup>2</sup>, o que permite que estas últimas formem um conjunto que pode ser trabalhado por si só.

Procuraremos mostrar aqui que o correto entendimento da teoria da μίμησις revela que Platão detinha uma concepção positiva da mesma, o que, por um lado, comprova a inexistência da suposta contradição performativa, e, por outro, livra o filósofo das acusações de inimigo da poesia.

Posteriormente, procuraremos demonstrar como essa teoria se harmoniza perfeitamente com o gênero das obras de Platão, as quais, como se sabe, são – em maior ou menor grau – sempre miméticas.

Para que possamos levar a cabo semelhante abordagem, dependeremos de uma compreensão mínima do todo da *República*, em vista da qual propomos o seguinte conspecto de interpretação.

## 2. Felicidade, virtude, conhecimento, educação e poesia

Antes de abordarmos o tema da μίμησις, devemos indicar minimamente o contexto no qual ele se inclui. A *República* é uma obra que, dentre outros objetivos<sup>3</sup>, visa também determinar o que seja a verdadeira felicidade para o homem, desafiando, assim, uma concepção vulgar de felicidade que vinha sendo propalada no contexto cultural da época, especialmente pelos sofistas. Essa felicidade, filosoficamente redefinida,

<sup>2</sup> Para um aprofundamento da questão dos múltiplos sentidos de μίμησις na República, ver (CECÍLIO, 2014).

<sup>3</sup> Embora o tema da República seja, de fato, o todo indissociável composto pelas noções de justiça – δικαιοσύνη – e “constituição política” – πολιτεία –, esse todo só ganha sentido em sua relação com o fim último do homem, a felicidade – ευδαιμονία ou ευπράττειν –.

consiste no exercício da virtude – ἀρετή –, outro termo cujo significado Platão pretende alterar radicalmente. A felicidade, dessarte, já não pode ser medida em bens materiais, mas sim em “bens divinos”, isto é, a virtude<sup>4</sup>.

Se a felicidade, objetivo da obra, foi identificada com a virtude, precisamos também definir esta última: ἀρετή consistiria no exercício exclusivo, por parte de cada elemento da alma, de sua função própria – ἔργον –, exercício que redundaria em ações virtuosas. Vemos que a virtude depende, por definição, de uma espécie de equilíbrio entre os três integrantes anímicos: o racional, o irascível e o apetitivo. Tal equilíbrio, no entanto, não significa uma igualdade de termos, bem ao contrário, implica uma ordenação, segundo a qual o elemento racional tem a suprema função de comando. Sendo a parte racional preponderante, essa será capaz de retificar as demais partes da alma através do comando que lhe é próprio, restabelecendo o equilíbrio entre os três elementos anímicos. Mas o elemento racional só pode realizar o seu comando através da posse do conhecimento; sendo assim, se há conhecimento, haverá a virtude. Em outras palavras, para Platão o conhecimento é condição suficiente para a virtude, e, ainda que não seja condição necessária, é o meio mais provável e seguro de alcançá-la.

Somando-se isso à crença de que o conhecimento pode ser alcançado com auxílio de outrem, a filosofia de Platão, que visa, em última instância, à felicidade, revela-se uma filosofia educativa na medida em que necessita da educação para atingir o seu termo. Para o filósofo, a educação se realiza de modo pleno sobre o elemento racional, produzindo conhecimento em sentido estrito – ἐπιστήμη –, mas também se pode falar de educação dos outros elementos da alma, a qual produzirá conhecimento de outro nível, a opinião – δόξα –. A δόξα, esse tipo inferior de conhecimento, é verdadeira quando consoante com a ἐπιστήμη, isto é, quando ambas conduzem a uma mesma ação virtuosa, com a diferença de que a δόξα, carecendo da justificação racional, não se sustenta por si só (ao

---

<sup>4</sup> R. 353e-354a.



contrário da *επιστήμη*, que é inabalável). Porém, ainda assim é altamente desejável que se eduquem os elementos anímicos inferiores, visando à produção da *δόξα* verdadeira, porque ou essa *δόξα* harmonizar-se-á com a *επιστήμη*, submetendo-se o não-racional ao racional, ou, faltando a *επιστήμη*, determinará ela mesma a ação virtuosa. Contrariamente, uma *δόξα* incorreta será ou obstáculo para a *επιστήμη* (causando conflito na alma e dificultando a consolidação do estado virtuoso), ou, faltando a *επιστήμη*, essa *δόξα* incorreta guiará a alma para ações viciosas.

É no sentido agora apontado que nos referimos anteriormente à condição suficiente, mas não necessária, da *επιστήμη* para a obtenção da virtude. Numa situação ideal em que a *δόξα* verdadeira não fosse abalada por fortes questionamentos, ela, por si só, poderia levar a alma à prática de atos virtuosos<sup>5</sup>. Mas, excetuada essa situação ideal, é sempre de grande valia educar as instâncias não-racionais da alma para que assim a *δόξα* não ofereça resistência ao governo da parte racional.

Ora, chegamos então ao último estágio requisitado para a compreensão da teoria da imitação. Platão deseja educar a alma para a virtude e felicidade, e tal educação produz um conhecimento que é de dois níveis, a saber, *δόξα* e *επιστήμη*. Por outro lado, Platão reconhece que a educação que tradicionalmente formou o homem grego foi essencialmente poética, e, em seu esquema, a poesia só pode ser responsável pelo ensino da *δόξα*. Entretanto, acabamos de ver a adequada educação da *δόξα* não é algo que deva ser tratado levemente, constituindo, ao contrário, tema de crucial importância.

Em suma, o tratamento da poesia emerge como necessário para o aperfeiçoamento da educação proposta na *República*, e, assim para a obtenção da virtude e da felicidade. No contexto da obra questionar o conceito de felicidade implica em questionar a educação e, assim, a poesia tradicional, o que culminará na condenação de certos poetas e de tipos poéticos.

---

<sup>5</sup> R. 412 e-413a é uma passagem que, em nosso parecer, mostra como a *δόξα* que é reta seja plenamente capaz de, dado certo contexto, produzir por si só a prática de ações virtuosas.

## 2.1 A poesia e a experiência poética dos gregos

A despeito da argumentação agora apresentada, é natural que um leitor moderno sinta um certo estranhamento com respeito à estrita conexão que Platão faz entre felicidade e poesia. É difícil entender em que sentido essa poesia fosse capaz de estabelecer certas opiniões – δόξαι – que determinariam a visão de mundo de toda uma sociedade. Além disso, para aceitarmos o equacionamento de felicidade e poesia, precisamos dispensar atenção para uma outra imbricação que hoje nos é estranha, a saber, a estrita conexão entre poesia e educação. Isto é, para que a crítica de Platão ganhe sentido, precisamos reconstituir esse elo essencial que já não existe mais no mundo moderno. Destarte, é forçoso fazer uma breve digressão.

Devemos inicialmente nos perguntar qual a ligação existente entre poesia e educação na Grécia Antiga. Como podemos notar até mesmo nas páginas da *República*, a poesia era a base da educação grega, através da qual as crianças aprendiam “religião”, “história”, uma “geografia” básica, a própria língua grega (incluindo-se a alfabetização) e muito mais. A poesia não era apenas, como um leitor moderno tende a pensar, o lugar da sensibilidade, da “arte” capaz de tocar o âmago da existência emocional humana. Muito mais do que isso, ela foi por muito tempo o arcabouço de toda uma cultura, a reserva dos costumes e identidade de uma civilização, ou, segundo a metáfora de Eric Havelock, uma “enciclopédia” da cultura grega. Não nos interessa aqui justificar porque a Grécia gozou duma situação tão singular<sup>6</sup>; interessa-nos apenas verificar esse fato, cujas exemplificações vão desde as muito frequentes intervenções poéticas das personagens dos diálogos platônicos, que lançam mão largamente da declamação de trechos de poemas memorizados, até o exemplo histórico da argumentação dos atenienses, que, para ganhar liderança naval numa batalha, argumentaram que Homero, na *Iliada*, atestara a

---

<sup>6</sup> Para o que remetemos à excelente obra de Havelock, 1996.

superioridade dos navegantes áticos. O que devemos ter em mente é que a poesia constituía uma realidade tão enraizada na sociedade grega, vale dizer, graças à educação, que afetava o modo de pensar de todo grego.

Mas, dentre os diversos tipos de poesia, algumas espécies poéticas tinham privilégio na educação tradicional, sendo a poesia de Homero a variedade preponderante, a tal ponto que ele foi alcunhado “educador de toda a Grécia”. Porém, especificamente no panorama ateniense, tal função de reservatório cultural era parcialmente integrada pela mais notória invenção poética da Ática: o teatro, e, sobretudo, a tragédia. Assim, o que nos interessa para compreendermos a crítica platônica à poesia são as espécies poéticas mais importantes para a educação no contexto do filósofo, nomeadamente, a épica e a tragédia, que Platão une sob o nome genérico de “poesia trágica”<sup>7</sup>.

Mas o que seria, afinal, essa poesia trágica? Num primeiro momento podemos responder que se trata da representação de ações reconhecidas como virtuosas, isto é, uma poesia que trata da virtude. De fato, compreende-se porque Platão se interessa tanto por ela: além de ser o núcleo da *παιδεία* grega, ela é, simultaneamente, a espécie de poesia que determina os padrões de virtuosidade da cultura grega.

Devemos então agora indagar o porquê da insatisfação de Platão com tal educação poética. A resposta começa a tomar corpo quando atentamos para dois aspectos dessa poesia: por um lado, trata-se dum discurso que naturalmente é multifacetado, não tendo nenhuma pretensão de unificar a experiência em regras e definições<sup>8</sup>; por outro, encontram-se em tal poesia diversos exemplos de atos reprováveis sendo praticados por deuses e heróis, cujo eventual sentido profundo (se é que este existe) dificilmente seria apreendido pelos jovens educandos. Como consequência desses dois aspectos, podemos apontar ainda que essa poesia configura um conjunto tão variado e, por que não dizer, ambíguo, que ao se isolarem partes de

<sup>7</sup> Cite-se, para ficarmos em apenas um exemplo, a nebulosa referência aos “trágicos” contida na abertura do importante livro X da *República*, 595c.

<sup>8</sup> Poder-se-ia citar, por exemplo, R. 600e-601b e 602a-603b.

uma obra como a *Iliada* obtêm-se juízos contraditórios sobre o mesmo assunto, o que é, sem dúvida, gravíssimo, dado que um dos principais temas tratados por esse tipo de poesia é a virtude.

Sendo assim, podemos dizer que certa espécie de poesia, tal como ela fora historicamente praticada, é criticável por lidar com uma esfera que é epistemologicamente inferior, nomeadamente, a esfera da sensibilidade. Tal crítica é literal no livro X da *República*, quando Sócrates vincula esse tipo de poesia à esfera sensível da alma, àquela que só percebe o múltiplo e que muitas vezes encontra-se em aporia graças a ele, como no exemplo do bastão que aparenta estar quebrado quando parcialmente submerso<sup>9</sup>.

Depois desse breve esclarecimento sobre a singular experiência poética grega, podemos finalmente abordar o problema da imitação. Mas seria salutar ainda enfatizar algo que já surgiu no argumento: as objeções de Platão parecem restringir-se à poesia nas formas como ela historicamente se apresentou, e não à poesia *per se*, o que pretendemos evidenciar ao longo deste trabalho.

## 2.2 Modos de enunciação do discurso e emulação

A referência direta à imitação emerge no texto da *República* numa altura em que Sócrates procura tornar claro aos seus interlocutores tanto o objeto visado pelo discurso poético, quanto o modo de se fazer referência a esse objeto. Em termos platônicos, Sócrates aplicará o método da subdivisão, distinguindo entre o que deve ser dito – ἀλεκτέον – e o modo como deve ser dito – ὡς αλεκτέον<sup>10</sup>.

Quanto ao que deve ser dito, a essa altura do diálogo já se definiram os modelos – τύποι – da temperança, coragem, e demais virtudes dos quais os poetas se servirão na criação dos μύθοι adequados à educação das crianças.

Sócrates está agora interessado em examinar as maneiras de enunciar

---

<sup>9</sup> R. 602c-d.

<sup>10</sup> R. 392c.

esses modelos, ou seja, o modo como se deve falar – *ως λεκτέον* –. Aqui ele afirma que sempre se enuncia por narrativa – *διήγησις* –, a qual é, por sua vez, subdividida em narrativa simples – *απλη διήγησις* – e narrativa imitativa – *[διήγησις] διὰ μιμήσεως* –; dessas duas espécies de narrativa provêm a narrativa mista – *[διήγησις] δι' αμφοτέρων*<sup>11</sup>. Sócrates aduz alguns exemplos historicamente constituídos para todas as espécies: para a narrativa simples, ditirambos; para a imitativa, tragédia e comédia; para a mista, épica.

Portanto, temos aqui dois grandes pólos, a narração simples e a imitação, a partir dos quais advêm todas as maneiras possíveis de enunciar um discurso. Tratemos da imitação, que é o nosso objeto de estudo neste artigo.

Como o poeta imita alguém? Sócrates dirá: fazendo-se semelhante a algo na voz e na aparência<sup>12</sup>; essa é, de fato, a definição mais importante de imitação da *República*, ao menos no que concerne à poesia (deixaremos de lado a questão da pintura). Por mera análise dos termos da definição, temos a imitação como um procedimento de enunciação que pressupõe objetos a serem imitados. Tais objetos podem ser de dois tipos: (a) discursos ou ações de homens bons, ou, ao contrário, (b) discursos e ações de homens inferiores e de tudo mais indiscriminadamente, incluindo os sons do trovão, do vento e dos animais<sup>13</sup>. Desses dois tipos de imitação decorrem duas espécies poéticas muito distintas: do primeiro tipo de imitação, a espécie que podemos chamar de poesia imitativa do homem bom; do segundo, decorre a espécie que poderíamos nomear de poesia imitativa múltipla.

É preciso aqui atentar para um ponto crucial que até pouco tempo não havia recebido a merecida atenção. Com a expressão “poesia imitativa múltipla” estamos tentando dar conta de um conjunto de termos que, ao que tudo indica, constituem neologismos cunhados por Platão e usados

---

<sup>11</sup> R. 392d

<sup>12</sup> “οκον τό γε μοιον αυτην λλ κατ φωνη κατ σχημα μιμεσθαί στιν κενον ν τις μοιο;”, R. 393c.

<sup>13</sup> R. 396c-397b.

pela primeira vez aqui na *República*. Trata-se de um grupo de palavras derivadas do radical de μίμησις ao qual Platão adicionou os sufixos –ικός e –ική<sup>14</sup>. Em suma, Platão está interessado em distinguir claramente um certo tipo de poesia, e ele o faz através da criação de algumas palavras<sup>15</sup>.

Tudo isso é de vital importância porque o célebre argumento do livro X que culmina na expulsão dos poetas está textualmente restrito a este tipo de poesia, nomeadamente, à poesia μιμητική; no livro X Sócrates afirma, numa inesperada retomada da discussão do livro III, que foi correto rejeitar a poesia μιμητική<sup>16</sup>. Ora, isso comprova que há, de fato, duas grandes espécies poéticas que são contrastadas ao longo da obra; essas são exatamente as que foram mencionadas no livro III, nomeadamente, a espécie que imita o homem bom e poesia imitativa múltipla– μιμητική. No contexto do livro X, Sócrates associará essa poesia μιμητική com algo que ele chama de “poesia trágica”, conjunto que abarca o que sói chamar-se de épica e tragédia.

Antes de darmos continuidade ao argumento, é útil explicitar o princípio que perpassa toda a discussão da imitação. Vimos que de uma definição de μίμησις que dizia respeito meramente ao modo de enunciar o discurso, o argumento prosseguiu num outro nível, identificando objetos e atribuindo efetivamente um juízo de valor a dois tipos de poesia imitativa. Devemos nos perguntar por que o texto platônico apresenta tal movimento. A resposta é evidente quando consideramos a afirmação de Sócrates: “as imitações, se se perseverar nelas desde a infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência”<sup>17</sup>.

A imitação, modo enunciativo do discurso, implica um efeito que

<sup>14</sup> Segundo Chantraîne (1956, p. 98), há na obra de Platão cerca de 350 palavras desse tipo, 250 das quais parecem ser completos neologismos. Em geral, segundo o mesmo autor, tais palavras estão associadas a termos como τέχνη e επιστήμη, indicando assim arte ou ciência.

<sup>15</sup> Elizabeth Belfiore (1984, p.126-127) foi, provavelmente, a primeira estudiosa a chamar atenção da crítica especializada para a decisiva importância dos neologismos μιμητική e μιμητικός para a correta compreensão da crítica platônica aos poetas na *República*. A esse respeito, ver também as contribuições de Ferrari (1989, p. 114-115).

<sup>16</sup> R. 595a-b.

<sup>17</sup> “α μιμήσεις, ν κ νέων πόρρω διατελέσωσιν, ες θη τε κα φύσιν καθίστανται κα κατ σμα κα φωνς κα κατ τν διάνοιαν”, R. 395d.

é exterior à linguagem; implica emulação com relação à pessoa imitada. Esse é o grande axioma da imitação na *República*. Ele obriga que uma discussão estilística desemboque numa classificação valorativa: como poderia ser de outro modo, se o recurso estilístico transforma a natureza íntima daqueles que o utilizam?<sup>18</sup>

Dando prosseguimento ao argumento, ao examinarmos os termos das definições seja da poesia imitativa do homem bom, seja da poesia imitativa múltipla, perceberemos que se trata de imitações de ações humanas. Mas que ações são essas? No livro III, as ações representadas pela poesia que imita o homem bom são, como já vimos, discursos e ações do homem bom, isto é, ações virtuosas. Já as representadas pela poesia múltipla – μιμητική – são variadas; tão grande é essa variedade que ela finda por incluir ações intemperantes, covardes, em suma, viciosas.

Assim, quando Platão restringe a discussão do livro X à poesia μιμητική e logo depois a identifica com a “poesia trágica”, faz-se necessário discutir a virtude em novos termos. Isso porque Sócrates admite que a “poesia trágica” lida com a virtude, mas se ela é identificada com a poesia μιμητική, que representa o vício, temos, então, uma aporia. A solução encontra-se no fato, já aludido, de que Platão introduz um novo conceito de virtude, e de que nesta altura ele está jogando tanto com o seu próprio conceito de ἀρετή quanto com aquele tradicionalmente aceito.

Por conseguinte, para que sejamos mais precisos, a “poesia trágica” não imita a virtude e sim ações tradicionalmente reconhecidas como virtuosas, portanto, apenas supostamente virtuosas. Caberá a Sócrates revelar o engano de se considerar virtuosas as ações descritas pela poesia tradicional, quando elas não passam de simulacros de ações virtuosas. Vejamos.

---

<sup>18</sup> Esbarramos aqui numa dificuldade: que importa que a imitação modifique o caráter dos que dela se servem, isto é, o caráter dos imitadores, se esses seriam apenas os poetas, atores e rapsodos? Pois bem, seria um erro chamar de imitadores somente poetas e afins; deve-se considerar como imitador todo aquele que recebe uma educação poética, isto é, a educação padrão na Grécia à época de Platão. E também no que concerne à cidade proposta na República, todos aqueles que tomam parte na sua educação acabam sendo imitadores, pois tal educação implicava necessariamente que os educandos lançassem mão de expedientes imitativos.

Se a “poesia trágica” imita ações em que os elementos inferiores da alma tripartida se sobrepõem ao elemento racional, considerar isso representação de ações virtuosas é um erro, já que a verdadeira ἀρετή consiste em cada parte da alma se limitar a realizar sua função própria. Dessa forma, os atos considerados virtuosos pela tradição serão apenas aparência, simulacro de virtuosidade. Em suma, a poesia μιμητική é μιμητική porque só consegue dar conta da aparência da virtude, não de seu ser, aparência que é o próprio vício embelezado por cores poéticas.

Temos agora, portanto, uma visão coerente, harmonizada com os níveis de conhecimento defendidos por Platão, de uma poesia boa e outra má – ao menos com relação aos objetivos educativos da *República* –, sendo a primeira acolhida<sup>19</sup> e a última banida.

### 3. Conclusões acerca da imitação na *República*

Como já deve estar claro, Platão não ergue objeções à μίμησις *per se*. Ao contrário, ela é um recurso precioso se usado da forma correta ou, na linguagem do livro X da *República*, para imitar o ser das ações virtuosas. O que é objeto de crítica é certa espécie poética que imita o simulacro e não o ser da virtude. Em outras palavras, deve-se distinguir o procedimento enunciativo, a μίμησις propriamente dita, das espécies de poesia que se utilizam desse recurso.

Destarte temos a solução para o paradoxo (a contradição performativa aludida na introdução) de uma crítica à imitação através de um discurso imitativo: na verdade não há crítica alguma à imitação, mas apenas a certos tipos de discursos imitativos.

É justo, entretanto, investigarmos as razões da atribuição de tal paradoxo a Platão. Em primeiro lugar, o vocabulário que Platão usa para efetuar essa crítica, como vimos, é totalmente novo, aparentemente cunhado *ad hoc* para a enunciação de semelhante crítica. Ademais, tal

---

<sup>19</sup> Em R. 607a Sócrates preserva **textualmente** os hinos e encômios que imitem o homem bom, isto é, a mesma poesia a que se fez referência no livro III.



vocabulário é introduzido paulatinamente e de forma, podemos dizer, assistemática: o termo μιμητικός é mencionado, de passagem, no livro III, só sendo retomado de modo mais minucioso no último livro da *República*.

Porém, a razão mais forte é de ordem retórica. Platão escolhe terminar sua obra com a expulsão dos poetas, fazendo referências nominais a baluartes da poesia helênica<sup>20</sup>. Trata-se de críticas estarrecedoras e que não tem como contrapeso qualquer defesa explícita da poesia. Sendo assim, a impressão que fica ao leitor é a de total repúdio à poesia, pois quando se trata da boa forma, Platão é realmente elíptico, mas quando se trata de vituperar, ele dedica cerca de um quarto<sup>21</sup> da *República* para tal objetivo.

Tendo concluído que Platão, efetivamente, não tem objeções à imitação *per se*, podemos dar um passo adiante e aplicar a mesma teoria não apenas à poesia, mas a qualquer tipo de discurso, visto que não há qualquer vínculo necessário entre imitação e poesia.

Tal teoria da imitação ensina que ela é uma maneira de enunciar o discurso que, em si mesma, não é nem boa nem má, mas sempre um poderoso recurso pela influência que exerce na alma humana.

Dada a tese de que a filosofia platônica tem por meta a obtenção da felicidade, e considerando-se o referido efeito da μίμησις sobre a alma humana, devemos afirmar que o próprio estilo que Platão escolheu para sua obra em nada é incoerente com seus juízos sobre a imitação. Ao contrário, nada mais natural do que se utilizar desse valioso recurso para efetuar a mudança necessária nos aspirantes a uma vida filosófica. Talvez já estejamos em condições de entender por que Platão criou uma obra filosófica imitativa, em que os personagens ora interagem em conversações em que se busca o conhecimento, ora praticam ações bastante ordinárias.

De fato, nas páginas dos diálogos platônicos flagramos Sócrates resistindo a um impulso amoroso excessivo, enfrentando um tribunal hostil

<sup>20</sup> R. 606e1-2, por exemplo.

<sup>21</sup> Se considerarmos que os livros II, III e X consistem, basicamente, numa crítica à poesia μιμητική, temos praticamente 3/10 da obra dedicados à crítica poética.

com coragem, aceitando dignamente uma morte indigna. Platão traçou o maior de todos os modelos, para que ele fulgurasse no imaginário de seus leitores. Faltando a justificação racional, ao menos seria oferecido aos seus leitores um paradigma correto de conduta, ao contrário dos paradigmas corruptos da poesia tradicional.

Contudo, os diálogos imitavam algo que jamais a poesia poderia: a investigação dialética. Destarte, além da emulação “moral”, havia a emulação “gnosiológica”: o virtuoso protagonista sempre se mostrava pronto a tomar parte em discussões que o levassem na direção do conhecimento filosófico.

Em suma, os diálogos são obras cunhadas com esta dupla utilidade: em primeiro lugar, criar um modelo de emulação “moral” através da imitação do ser de ações virtuosas, produzindo assim uma opinião verdadeira no leitor<sup>22</sup>; em segundo lugar, apresentar a dialética através da imitação, o que, por um lado, possibilita a aquisição de conhecimento, pois a imitação veicula argumentos, e, por outro lado, instiga o próprio leitor a investigar dialeticamente.

## Referências

BELFIORE, E. A theory of imitation in Plato's Republic, *Transactions of the American Philological Association*, Cleveland, v. 114, p. 121-146, 1984. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/284143>>. Acesso em: 20 maio 2016.

BURNET, J. *Platonis opera – recognovit brevique adnotatione critica instruxit Joannes Burnet*. Oxford: Clarendon Press, 1903. (Coleção Oxford Classical Texts)

---

<sup>22</sup> Em rigor, no tempo em que foram escritos, os diálogos não eram destinados a leitores, pois, como hoje se sabe, as leituras se davam sempre em voz alta diante de uma plateia de ouvintes, o que só acentua o aspecto dramático de tais “leituras”, tornando verossímil o efeito emulativo da imitação. No entanto, por razão de comodidade, mantivemos o termo leitor para fazer referência ao destinatário do texto platônico.

CECÍLIO, G. C. A. A crítica ontológica às artes miméticas no Livro X da *República* de Platão, *Revista do Seminário dos Alunos do PPGLM/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 1, artigo eletrônico 7, 2010.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre os sentidos de *mimesis* na *República* de Platão e a crítica à poesia, *Ítaca* (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 27, p. 12-33, 2014.

CHANTRAÎNE, P. *Études sur le vocabulaire grec*. Paris: Klincksieck, 1956.

FERRARI, G. Plato and Poetry. In: KENNEDY, G. A. *The Cambridge history of literary criticism – Volume I: Classical Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 92-148.

HAVELOCK, E. *Prefácio a Platão*. Tradução de Enid Abreu Dobrąnsky. Campinas: Papyrus, 1996.

PEREIRA, M. H. da R *A República*. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Data de registro: 19/12/2015

Data de aceite: 18/05/2016





## Os fundamentos da educação popular e seu horizonte formativo: a cidadania em questão

*Sandro de Castro Pitano\**

**Resumo:** O texto desenvolve uma análise crítica da cidadania, problematizando-a como possível horizonte formativo da educação popular. A análise se estende ao processo educativo escolar, colocando em crise o consenso de que cabe à escola formar o cidadão. A seguir são investigadas as transformações históricas que o conceito sofreu, explicitando suas múltiplas faces no bojo das organizações políticas respectivas. Em relação ao momento atual, busca evidenciar as características da cidadania concebida e desejada pelas modernas democracias, como a brasileira. A questão central e motivadora desse estudo é retomada nas considerações finais: pode uma concepção política e pedagógica radicalmente libertadora como a educação popular balizar-se no cidadão como ideal formativo? Os argumentos reunidos e analisados ao longo do texto permitem concluir que por coerência e fidelidade, embora possa, não deve, pois iria de encontro aos princípios fundantes da educação popular.

**Palavras-chave:** Educação popular. Cidadão. Educação escolar. Democracia. Formação.

### The foundations of popular education and its formative horizon: citizenship in question

**Abstract:** The paper develops a critical analysis of citizenship, discussing it as possible formative horizon of popular education. The analysis extends to the school education process, putting into crisis the consensus that is the school form

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista de produtividade em pesquisa (PQ2/CNPQ) *E-mail:* [scpitano@gmail.com](mailto:scpitano@gmail.com).

the citizen. Below are the historical changes that investigated the concept suffered, explaining its multiple faces in the midst of their political organizations. Relative to the current time, it seeks to demonstrate the citizenship characteristics designed and desired by modern democracies, such as Brazil. The central and motivating question of this study is taken up in the final considerations: can a political and pedagogical concept radically liberating as popular education if beacon-citizen as a formative ideal? The arguments gathered and analyzed throughout the text to the conclusion that for consistency and fidelity, although it should not, as it would against the founding principles of popular education.

**Keywords:** Popular education. Citizen. School education. Democracy. Formation.

### **Los principios de la educación popular y su horizonte de formación: la ciudadanía en perspectiva**

**Resumen:** El texto desarrolla un análisis crítico de la ciudadanía, cuestionando como posible horizonte de formación de la educación popular. El análisis pone en crisis el consenso que corresponde a la escuela formar el ciudadano. Son investigadas las transformaciones históricas que el concepto ha sido objeto, explicando sus múltiples caras en medio de sus organizaciones políticas. En cuanto a la presente, pretende mostrar las características de la ciudadanía concebida y deseada por las democracias modernas, como la brasileña. La cuestión central y motivador de este estudio se recoge en las consideraciones finales: ¿puede un diseño político y pedagógico radicalmente liberador como la educación popular marcar el ciudadano como ideal de formación? Los argumentos recogidos y analizados permiten concluir que para mantener la coherencia y fidelidad, aunque puede, no debería, ya que iría en contra de los principios fundamentales de la educación popular.

**Palabras clave:** Educación popular. Ciudadano. Educación formal. Democracia. Formación.

### **Introdução**

Em relação a outras concepções pedagógicas, a educação popular representa uma alternativa de autêntico contraponto, pois, além de “pen-

sar” a opressão, dispõe-se a trilhar os caminhos capazes de promover a necessária ruptura. Como movimento político-pedagógico, define a libertação dos oprimidos como tarefa propulsora para atingir o seu horizonte: uma nova ordem social, apoiada em um sistema justo de distribuição das riquezas socialmente produzidas. A libertação constitui, portanto, o fundamento de sua mobilização. Diferentemente das demais concepções educativas, a educação popular assume uma práxis disposta a vincular, sob uma ótica crítica, as relações de ensino e produção do conhecimento às condições de existência dos seus sujeitos.

Tratando-se de uma construção gramatical que comporta um substantivo – educação, e um adjetivo – popular, o termo suscita interrogações. Afinal, o que significa o *popular*? Com frequência *popular* é associado a outros termos, como simples, pobre, carente, barato, humilde, acessível, proletário, entre outros. Temos, por exemplo, *o carro popular*, *o computador popular*, *as classes populares*. É comum tais termos estarem atrelados, em sua significância, à linguagem sistêmica de nosso mundo mercadológico. Explicita-se assim uma primeira dimensão possível na análise da educação popular: o seu caráter *popularizante*, isto é, espreado socialmente.

A outra dimensão consiste na existência de horizontes de uma autêntica *pedagogia popular*, que aproxima a prática educativa de uma prática social, politicamente voltada para a problematização e a transformação da realidade (STRECK *et al.*, 2014). Essa concepção entende o adjetivo que lhe complementa – popular – como o núcleo de interesses maiores, ligados ao projeto de uma sociedade justa e humana. E que a partir desse esse horizonte, interroga-se, permanentemente, sobre sua prática, visando à ruptura com o *status quo* e à construção do novo. Trata-se, portanto, de uma educação popular *libertadora*, cuja *feitura* depende menos do contexto em que ocorre e mais da intencionalidade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, pode se efetivar nas escolas da rede oficial, tanto públicas quanto privadas, nas práticas de educação não escolar e na educação de jovens e adultos, *desde que* politicamente

comprometida com a libertação.

De acordo com Torres (1988, p. 23–24), são características de uma educação popular libertadora: busca respostas aos interesses dos grupos oprimidos; é participativa; crítica; democrática; ligada à realidade e à concretude, conjugando teoria e prática; cooperativa; produtora de conhecimento; não formal e não oficial; questionadora da ordem social vigente, propondo uma nova. Enfim, trata-se de uma educação que, embora identificada com interesses dos grupos oprimidos, define-se menos pelo destinatário da ação do que pela explícita intencionalidade política que a orienta.

Repensar os problemas, as diretrizes teórico-metodológicas e o ideal formativo da educação popular é uma exigência das condições materiais, políticas e sociais contemporâneas. Por isso, nesse texto, busca-se inicialmente problematizar a cidadania em relação ao processo educativo escolar, colocando em crise o consenso de que cabe à escola formar o cidadão. A seguir, são investigadas as transformações históricas que o conceito de cidadão sofreu, explicitando suas múltiplas faces no bojo das organizações políticas respectivas. A abordagem se estende ao momento atual, buscando evidenciar as características da cidadania concebida e desejada pelas modernas democracias, como a brasileira. Por último, a questão central, motivadora desse trabalho é retomada: a cidadania pode ser assumida como ideal formativo pela educação popular?

### **Educação e cidadania, coerência ou contradição?**

Considerando a radicalidade libertadora como princípio fundante da educação popular, orientando o sentido da sua práxis, é pertinente estender a análise em direção às vinculações possíveis com o cidadão (cidadania), dimensionando a sua coerência (ou não) como ideal formativo. Destaca-se como justificativa dessa problemática que a imagem social da escola é a de uma instituição social responsável pela formação *para e da* cidadania.



O artigo primeiro da Constituição de 1988 define o Brasil como um Estado democrático de direito, estabelecendo os seus fundamentos: (I) a soberania, (II) a cidadania, (III) a dignidade da pessoa humana, (IV) os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e (V) o pluralismo político. Dos cinco princípios fundamentais, destaca-se a *cidadania*, condição do cidadão como característica maior da existência social das pessoas. A cidadania aparece prevista legalmente, ancorada na própria definição de república, um Estado de direito, ou seja, uma garantia jurídica. É a mesma encontrada no artigo 5º, estabelecendo que “todos são iguais perante a lei”. Sob uma breve apreciação, é possível perceber que o texto constitucional contempla a cidadania em vários momentos, revelando a importância que lhe é conferida na sistematização legal do Estado Brasileiro.

Entretanto, apurando um pouco mais a análise, não é difícil compreender que em momentos cruciais do texto, a cidadania se encontra muito bem delimitada em relação à lógica do sistema político e econômico vigente. Como exemplo, o artigo 6º da Constituição, que prevê os direitos sociais: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Percebe-se que a Constituição é primorosa em definir direitos, porém, mesmo aqueles estabelecidos acabam sendo restritos à formalidade jurídica. No que diz respeito à educação, ainda tomando como base o texto constitucional, a cidadania é responsabilidade atribuída ao processo formativo oficial, de acordo com o que consta no artigo 205: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho”. (*Grifos meus*).

Mas o que significa ser este cidadão, previsto na lei maior, cuja responsabilidade pela formação é atribuída à educação? Será que educadores e educadoras têm o discernimento necessário para posicio-

nar-se diante dessa responsabilidade, aparentemente neutra, que lhes é atribuída? Primeiramente, constata-se o amplo apelo pela cidadania, tal é sua disseminação pelo aparato legal do Estado. Destacando a inevitável presença do poder nas relações sociais, especificamente no aspecto político, chega-se a outra questão problemática: como construção política, a cidadania orientada à participação democrática no modelo representativo não constitui uma formalidade necessária e, ao mesmo tempo, conservadora? Como as relações entre indivíduo e sociedade são dialéticas, isto é, um conforma o outro reciprocamente, é consequente que haja uma ação direcionada e condicionante em direção ao paradigma esperado pela ideologia dominante. Materialidade, relações de ordem econômica e cultural com ênfase nas formas simbólicas atuam como fatores condicionantes, intimamente, ligados à educação em seu viés escolar. Educadores e educadoras populares, atentos a essa vinculação ardilosa, buscam atuar de maneira contra hegemônica, ancorados em outra compreensão da existência humana no mundo.

Embora a educação não se resuma ao espaço-tempo institucionalizado na escola, como lembra Severino (2001, p. 84), é o processo educativo que “promove a inserção dos indivíduos na esfera da realização da existência da espécie”. Considera-se formal e oficial a educação instituída sob a responsabilidade do Estado, que sistematiza e executa as suas principais diretrizes. E a dimensão política – materializada na forma com que os indivíduos se relacionam com a sociedade, de acordo com a Constituição – é uma das tarefas da práxis educativa. O cidadão, como núcleo representativo da existência política e social, deve concretizar os anseios sistêmicos. Por isso, é formado em consonância com os princípios do trabalho e da participação, previstos e esperados pela organização política em vigor. Sem dúvida, havendo um compromisso político da educação, ele é, no meio oficial, o de conformar o indivíduo ao sistema, garantindo a sua reprodução. Nessa ótica, a educação não deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos, pois o desvelamento ideológico das bases de sustentação das relações sistêmicas pode comprometer a sua existência. Em síntese, é finalidade da educação oficial construir a cidadania, ampliando o funcionamento

político da sociedade *tal como está sendo*, assentada na democracia representativa. É necessário observar, então, o que vem a ser cidadania e o que representa uma educação para a cidadania.

O termo *cidadania* tem seu uso disseminado no meio educacional de tal forma que é adotado tanto pela educação oficial, como por setores da educação popular, como a concepção de *Escola Cidadã*, desenvolvida pelo Instituto Paulo Freire de São Paulo desde o ano de 1994. Segundo Gadotti (2001, p. 96), o movimento pela escola cidadã se origina na gestão de Paulo Freire na Secretaria da Educação de São Paulo, criado com o objetivo de “fazer frente ao projeto político-pedagógico neoliberal”. O autor explica que a escola cidadã está fortemente enraizada no movimento de educação popular comunitária, conhecido como “Escola Pública Popular”. Esta proposta teve ramificações em várias regiões do País, como foi o caso da prefeitura de Porto Alegre no período 1993 – 1996, também assumida pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, entre 1999 – 2002. Porém, cabe salientar que nesta experiência, apesar do discurso fazer uso dos termos cidadão e cidadania, há outro significado subjacente. Conforme um trecho dos “Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual” (2000, p. 11, grifos meus):

A participação popular não acontece apenas através dos mecanismos institucionais e/ou legais, como o voto (em período de eleições). Ela vai além deles, uma vez que é um processo social que possibilita às camadas populares, além de manifestar seus anseios, interesses e necessidades, interferir, influenciar, participar da elaboração e da tomada de decisão, bem como controlar sua implementação. Tratar da participação popular é tratar, necessariamente, da construção do ser humano enquanto *sujeito transformador da história*.

O uso da expressão “sujeito transformador” atribui um sentido especial ao objetivo da escola cidadã. E não se trata de aparições isoladas: sujeito e transformação permeiam amplamente o documento em questão. Na temática número um dos Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual, o princípio 2 (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 33) explicita: “Educação Libertadora, formadora de *sujeitos críticos e transfor-*

*madores da realidade*, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista”. Novamente, o mesmo sentido é visto na temática número quatro, que versa sobre concepção de educação e desenvolvimento (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 43): “Educação como processo permanente de *formação de sujeitos autônomos*, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais”.

A análise desses princípios revela, ainda, a pouca incidência dos termos *cidadão* e *cidadania*. E, quando aparecem, são complementados,

Para o governo popular, democratizar é construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, no qual a escola seja um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos, de *formação de sujeitos* históricos, autônomos, críticos e criativos, *cidadãos plenos*, identificados com os valores éticos, voltados à construção de um projeto social solidário. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 49).

Casos como esse evidenciam a insegurança de setores da educação popular no uso do termo *cidadão*, tanto que ele normalmente exige, em prol da coerência discursiva, que lhe seja atribuído um complemento (*cidadão pleno*). Compreende-se que o *cidadão* presente no documento analisado, construído a partir de uma concepção libertadora, não se identifica com o *cidadão* previsto nos textos oficiais, como a Constituição. No artigo “Escola Cidadã: educação para e pela cidadania”, Gadotti (2000, p. 5) salienta que “a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania”. O próprio autor, ao iniciar o texto, comenta que o termo foi apropriado com sentido e significado diferentes, “tornando-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio”, o qual pode conter todos os tipos de sonhos e respectivas realidades. É evidente que no intuito de escapar de armadilhas como essa são atribuídos complementos à cidadania, na intenção de manifestar um sentido diferente do discurso hegemônico. Gadotti (2000, p. 1) também opta por esse caminho, afirmando que o conceito, hoje, é mais complexo, pois, “com a ampliação dos direitos, nasce, também, uma concepção mais ampla de cidadania”.

Entretanto, a armadilha não permite escapar tão facilmente. Se, como foi evidenciado, a garantia da cidadania existe e tem se ampliado nos documentos oficiais, mantendo-se em um patamar puramente teórico e formal, como aceitar que tal fato consubstancie na prática a sua instauração? Continuamos aferrados ao formalismo ineficaz, apaziguador e conservador de uma cidadania restrita a documentos. O cidadão pleno dos “Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual” é também defendido por Gadotti. Resta entender o que seria esta plenitude exigida por meio de uma expressão discursiva identificada, historicamente, com hierarquização e desigualdade social.

Cortina (1997) descreve os pressupostos para uma cidadania plena, entre os quais se destacam as dimensões política, social, econômica, civil e intelectual. Porém, somente a dimensão econômica já é suficiente para pôr em relevo o nível de incompatibilidade entre a cidadania plena e o sistema de produção e consumo vigente, ao prever a participação dos trabalhadores na gestão e nos lucros das empresas. Ou, então, promovendo uma participação compatível, isto é, pouco expressiva, sustentando um “discurso cidadão” diante de uma realidade opressora, que, na prática, não oferece condições de vida digna para todos, no sentido atribuído ao *pleno* da cidadania. Seria o caso de incluir a participação *plena* na gestão e nos lucros das empresas como um objetivo da educação popular? Definitivamente este não seria um caminho coerente com seus princípios fundamentais.

Buscando uma compreensão mais aprofundada sobre a polêmica em torno da cidadania e sua eventual pertinência aos propósitos da educação popular, resta problematizar o conceito de cidadão ao longo do contexto histórico, desde a sua gênese.

## **O cidadão na história: uma genealogia**

Cidadão é um termo de conotação eminentemente burguesa – o habitante das cidades – que significa, no cenário moderno, o indivíduo em gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Entre eles, direitos que, na prática, correspondem a deveres, como no caso dos brasileiros, o

de votar. A *cidadania* (condição do cidadão) é uma palavra que se presta aos mais diferentes jogos de linguagem e de poder. A função polissêmica de qualquer signo permite a sua modelização sob variados sistemas semióticos, inclusive divergentes. Mas, de forma geral, a cidadania tem configurado o pertencimento do indivíduo a um Estado, regulamentador dos direitos e deveres individuais e coletivos.

A compreensão do significado histórico do cidadão remete, inicialmente, à Grécia antiga, por volta dos séculos VII e VI a.C. Por origem, a cidadania é uma condição atrelada à participação política na *polis* (cidade-estado). A inserção na atividade política é uma referência à vida na cidade, do latim *civitas*, homônimo do grego *polis*, caracterizando a participação do indivíduo na definição dos rumos da cidade a qual pertence. Em seus primórdios, a cidadania equivale à condição de quem vive na cidade e em sociedade, revelando uma ligação embrionária com a liberdade.

Em sua gênese, o *cidadão* ocidental se constitui em paralelo ao surgimento das cidades-estados. É quando a cidadania coincide com a ação militar, fundante de um modelo ocidental da guerra, implementado em função dos interesses dos proprietários rurais em defender suas posses. É possível visualizar uma lógica geopolítica perfeitamente vinculada ao campo do poder, consolidando a ideia da *inviolabilidade da propriedade privada*. Curiosamente, a cidade para os gregos “não se tratava de um espaço físico situado numa cidade ou em qualquer outro aglomerado no sentido urbanístico do termo”, mas sim “de um conjunto de homens livres decidindo coletiva e livremente o destino de sua comunidade” (DUETTO, 2004, p. 62). A cidade está, portanto, onde estão os seus cidadãos. É da organização militar, na qual participavam os homens livres impelidos por interesses vinculados à propriedade que surge a *democracia*, por origem, um sistema (geo) político e econômico explicitamente classista. Somente uma minoria composta pelos homens, possuidores das melhores terras, compunha a comunidade cívica. Ao mesmo tempo, grande parte da população vivia em situação de dependência, maior ou menor e as decisões “públicas” eram tomadas pelos conselhos restritos dos *notáveis*, “bem nascidos”.

Por volta do século VII a.C., os gregos empreendiam um forte movimento expansionista em direção ao mediterrâneo, principalmente em busca de terras férteis. A posse da terra refletia a desigualdade entre ricos e pobres. Esses, na maioria camponeses que trabalhavam como reideiros nas propriedades maiores, acabavam escravizados quando endividados junto aos grandes proprietários. Com a concentração de riqueza diante da brutal miserabilidade à que eram submetidas mais e mais pessoas, caracterizou-se um quadro de grave crise social em Atenas. Frente à unidade da cidade ameaçada, no ano de 594 a.C., o legislador Sólon instituiu *reformas* como a abolição da escravidão por dívidas. Entretanto, a divisão das terras públicas, conquistadas através do movimento expansionista, não foi submetida a critérios de igualdade. O destaque do reformismo de Sólon é o fato de ter “dotado a cidade de leis escritas para que a justiça fosse a mesma para todos” (MOSSÉ, 1993, p. 19). Desde então, todos em Atenas passaram a ser iguais perante a lei, embora desiguais, de fato. Incluídos na condição de cidadãos, embora apenas uma minoria tivesse acesso às mais altas magistraturas, a saber, “aqueles a quem a riqueza e o tempo livre permitiam disputá-las”. Porém, apesar de todas as reformas instituídas e caracterizadas principalmente pela inclusão universal ao *status* de cidadão, as condições de vida, efetivamente, pouco mudaram e a desigualdade econômica se refletia no exercício político.

Cidadania e lei como princípios de organização social e política andam juntas desde a antiguidade. Isso explicita, por origem, o caráter *emancipatório e reformista* subjacente à inclusão formal oferecida pela legislação. Châtelet (2000, p. 16) também ratifica a noção de que a inclusão cidadã, naquele momento, teve um significado reformista:

No final do século VI a.C. e durante a segunda metade do século seguinte, o poder democrático realizou uma série de reformas que estenderam o estatuto de cidadãos plenos à totalidade dos habitantes masculinos nascidos atenienses, assegurando-lhes assim a igualdade diante das leis (isonomia) e o acesso às magistraturas.

Diferentemente dos escravos, das mulheres, dos estrangeiros e dos despossuídos de fortuna, eram os cidadãos que deliberavam sobre os

destinos da cidade. A liberdade de participação bem delimitada, comportando um restrito universo de indivíduos, enfatiza o caráter elitista e discriminatório da cidadania em seu berço. O cidadão é por origem, ativo politicamente. Porém, o grau de discriminação manifestado pela parcela genuinamente participativa já comprometia a cidadania como condição universal. Afinal, a ingerência política dependia do gênero (somente homens), do nascimento (somente os nascidos em terras gregas) e da condição econômica (somente proprietários de terras). Com isso, a conclusão é de que o regime de governo não era outro, senão a aristocracia.

Semelhante à *polis* grega, na *civitas* romana os *patrícios*, famílias poderosas, eram os administradores da vida na coletividade urbana. Os não nobres e estrangeiros compunham a plebe, mantida à parte dos direitos políticos. Os plebeus faziam parte da camada social formada por pessoas de origem diversa, que não possuíam quaisquer direitos, apenas deveres. Exerciam atividades como a pequena agricultura, o comércio e o artesanato. Abaixo deles ainda havia os escravos (capturados em guerras) e os plebeus que deviam algo aos patrícios. Com a queda do império romano (século V), os governos passaram a ser constituídos por monarquias e as camadas sociais compostas por nobres, membros do clero e camponeses. Os cidadãos não existiam nessas sociedades de ordens, onde clero e nobreza detinham o saber e o poder político.

Precedendo historicamente ao nascimento do capitalismo, ainda na Idade Média, as cidades começaram a crescer e a urbanização se tornou um fenômeno típico do contexto em transformação. Isso permite entender porque a cidadania renasce vinculada à noção de liberdade. Muitos dos habitantes urbanos eram oriundos dos feudos, ex-servos que buscavam a liberdade nas cidades. Comparadas as condições, servo de gleba e cidadão (aqui compreendido como habitante das cidades em ascensão), a cidadania representava uma possibilidade de vida bem mais promissora. As cidades oportunizavam trabalho e condições de sobrevivência bem melhores do que os feudos. Por isso, a cidadania representava a liberdade em relação à condição servil vivenciada nas grandes propriedades, sob



o poder dos senhores feudais. Nesse rearranjo histórico, a cidadania se reconstrói baseada na reformulação do antigo significado. Agora conta a igualdade dentro de uma nova classe, a burguesia mercantil, anunciadora do capitalismo como sistema de produção e consumo hegemônico a partir da modernidade.

O outro momento clássico da história da cidadania situa-se nos primórdios do desenvolvimento da organização capitalista, considerado por Covre (2007, p. 17) o resultado das lutas emancipatórias da classe burguesa contra o feudalismo. Refere-se, portanto, ao período moderno, cujas raízes remontam ao século XV. Porém, somente a partir do século XVII materializou-se o ideal democrático responsável pela retomada do status de cidadão de um Estado, tendo como marco a Revolução Gloriosa (Inglaterra, 1688). Com a consolidação do parlamentarismo, ganhavam corpo as constituições que formulavam as relações jurídicas normativas em oposição às normas difusas e arbitrárias vigentes na monarquia. Como lembra Mello (1994, p. 30), a democracia parlamentar inglesa é derivada não apenas das noções ideais de igualdade, mas também do princípio da liberdade, fortemente influenciada pelo liberalismo de John Locke (1632-1704).

Porém, a concepção de cidadania delineada por Locke se prestou a legitimar a exploração burguesa sobre os trabalhadores. No capítulo V do “Segundo tratado sobre o governo civil”, Locke (1994, p. 97) explica que o seu objetivo é “mostrar como os homens podem ter adquirido uma propriedade em porções distintas do que Deus deu à humanidade em comum, mesmo sem o acordo expresso de todos os co-proprietários”. A capacidade, o empreendedorismo, a iniciativa e a disposição, quesitos intrínsecos ao funcionamento do capitalismo, estão presentes na justificativa que desenvolve diante da propriedade privada. E assim se materializa mais uma concepção de cidadania que prevê a desigual condição social entre as pessoas. Para o inglês, o conjunto de renúncias que os homens fazem ao entrar na sociedade (igualdade, liberdade e o poder executivo possuídos no estado de natureza) decorre de um interesse maior: *melhor*

*proteger sua liberdade e propriedade.*

Com a Revolução Francesa (1789) consolidaram-se a classe burguesa e o seu sistema de produção e consumo, o capitalismo. Como afirma Covre (2007, p. 20):

De um lado, trata-se do processo – o mais avançado que a humanidade já conheceu – de saída do imobilismo da sociedade feudal. Nessa evolução, despontou a cidadania em sua proposta de igualdade formal para todos. De outro lado, porém, delinea-se o processo de exploração e dominação do capital.

A cidadania representava, para a burguesia, a possibilidade de, contando com o apoio de todos os setores subalternos (artesãos e camponeses), romper com os privilégios do nascimento preponderantes no sistema feudal. Ao Estado de nascimento opunha-se o Estado de direito. Porém, na constituição do Estado revolucionário francês vingaram apenas a democracia representativa e a desigualdade social. Semelhante à Atenas de Sólon, onde todos são cidadãos iguais perante a lei, a cidadania renasce com outra face, sedimentada, porém, nos velhos princípios e objetivos. Formalismo e propriedade privada; inclusão, emancipação e reforma<sup>1</sup>. Igualdade e liberdade restam limitadas pelo poder econômico, atendendo aos interesses dominantes. A concepção de liberdade e igualdade modernas circula disfarçada por um discurso sedutor, com ares de universalidade, quando “refere-se basicamente à eliminação dos privilégios estamentais e dos entraves para o comércio” (RIBEIRO, 2002, p. 121). É por este caminho que se chega à cidadania na atualidade.

Com a criação dos estados nacionais consolida-se um conjunto institucional que favorece o novo paradigma de produção e, com ele, o poder político baseado nos ideais de igualdade, liberdade e propriedade.

---

<sup>1</sup> Mesmo concordando com o significado transformador da Revolução Francesa, vale lembrar que a burguesia foi revolucionária apenas até chegar ao poder, consolidando suas ideias políticas e econômicas. Daí em diante, em se tratando de cidadania, de acordo com Mossé (1993, p. 71), há duas espécies: os cidadãos ativos e os cidadãos passivos. Estes, expulsos da participação política em função de sua pobreza.

Esta, como horizonte concreto, depende de um aparato jurídico que a defenda, salvaguardando sua condição e permitindo a manutenção das liberdades. Nascem os direitos políticos e o estatuto jurídico da cidadania, para os quais o ano de 1789 representa um marco histórico. A Revolução Francesa origina a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, cujo artigo II afirma que “o objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescindíveis do homem; esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”.

Desde então, a cidadania se caracteriza pela titularidade de direitos individuais previstos por um Estado legalmente instituído. Identificada com os anseios de uma classe em ascensão, a nova cidadania se afirma de maneira semelhante à cidadania antiga, basicamente, sobre os pilares da liberdade proporcionada pela propriedade e protegida pelo direito positivo. Trata-se de um status social afinado com interesses hegemônicos, em resposta às novas relações de poder. E no seio delas, diferentes das do feudalismo, uma velha situação se mantém determinante ao acesso dos critérios mínimos da cidadania como participação ativa na sociedade: a desigualdade social.

Marshall (1967) realiza uma contextualização histórica do conceito de cidadania a partir da modernidade, subdividindo-a em cidadania civil, cidadania política e cidadania social. A primeira corresponde ao período de sistematização do direito burguês, garantidor das liberdades individuais, conforme demonstra a Declaração dos direitos do homem e do cidadão (1789). A cidadania política é sedimentada ainda no século XIX, através das políticas de participação nos governos, ou seja, as *democracias representativas*. O voto simboliza a cidadania política, conferindo ao cidadão o papel de agente nas relações de poder. Por fim, a cidadania social é uma característica típica do século XX, proporcionada pela efetivação do Estado de bem estar social em países como Alemanha, França e Inglaterra. Embora os direitos de cidadania não correspondam, diretamente, aos direitos humanos, é nítida a zona de convergência entre eles, influenciada, principalmente, pela Declaração universal dos direitos

humanos (1948) que estabelece o direito à vida, proibição de tortura, liberdade da escravidão, igualdade perante a lei, entre outros.

É a dimensão social da cidadania que explicita o maior abismo entre o formalmente previsto e o efetivamente alcançado. A desigualdade das condições econômicas entre as pessoas constitui-se em um impeditivo concreto para a fruição do que é previsto em lei, inclusive quanto aos aspectos políticos e civis. A concretude da cidadania, entendida como a correspondência entre o legal e o efetivo, continua dependente do fator material. Mesmo não havendo mais escravidão, o modo de produção e consumo dominante, ao primar pela posse do capital, determina a capacidade de participação, aproximando-se da cidadania antiga em seu caráter excludente.

No escopo da moderna democracia capitalista, *cidadão* vem a ser o indivíduo medianamente “instruído e participante, desde que ordeiro e subalterno” (BRANDÃO, 1985, p. 83). Considerando o mundo fetichizado da mercadoria, a educação compatível às expectativas desse indivíduo é aquela que, de acordo com Brandão (2002, p. 11), forma “pessoas que se reinventam através do saber e do desenvolvimento de suas capacidades, para virem a ser exatamente isso: competentes, competitivos destinados a vencerem na vida, isto é, no mercado”. Nessa concepção, o processo de formação humana engloba dimensões de competência técnica e utilitária, com o fito de “produzir” os novos “produtores” da mercadoria e do seu consumo, jamais anunciando a construção de outro mundo.

O processo de democratização da escola pública elevou, consideravelmente, o número de vagas nos níveis médio e fundamental, bem como a quantidade de professores, sem que o aporte de recursos fosse destinado em proporção compatível. Reproduzindo a visão quantitativa e tecnicista que permeia ações políticas dessa natureza, às escolas cabe formar “o indivíduo andróide, replicante, peça de uma engrenagem que se move apenas em função da lógica da tecnologia” (VASCONCELOS, 2003, p. 18). O resultado? A deterioração qualitativa, vitimando o panorama escolar e conduzindo os seus sujeitos (alunos e professores) à auto

degradação permanente, em vista da ausência de horizontes.

Vive-se em meio a um apelo constante por *mais democracia*, por *construção da cidadania*, tanto pela classe dirigente da política nacional quanto pela mídia e, contraditoriamente, o que existe, na prática, é o aumento da desigualdade e da injustiça social. Será esse o significado concreto do apelo democrático e cidadão no mundo capitalista, para alguns o *melhor dos mundos*, preocupado menos com o desenvolvimento humano do que com o econômico? Por esse prisma, a relação entre educação e sociedade é balizada pela formação de um indivíduo capaz de se “incluir” na ordem social vigente (adaptação), reconhecendo-se em condições (direitos e deveres) de contribuir com o seu aperfeiçoamento. Uma vez incluído na ordem social, ele deve continuar participando, esporadicamente, do processo político. Nada tão coerente: uma democracia formal (e legal), mantida por uma cidadania formal (e legal), constituída por cidadãos cumpridores dos seus deveres. Portanto, formar o “cidadão” é uma tarefa essencial à educação escolar. Assumida como legítima por todos (inclusive pelos oprimidos), perpetua a “ordem” social, tornando-a hegemônica.

Atualmente, o direito se apresenta como fonte e guarda da cidadania. Porém, como a *lei é igual para todos*, mesmo que a igualdade não passe de uma quimera, os direitos prometidos aos membros do estado não passam de pura abstração. O que tem havido é a aceitação passiva do discurso corrente nos meios de comunicação, indicando que, para ser cidadão, basta estar registrado em cartório. Esta cidadania jurídica vai ao encontro do formalismo legal, portanto, cada indivíduo-cidadão conta com as garantias institucionais. Em contrapartida, é viabilizada a sua inclusão nos programas sociais governamentais, voltados, provavelmente, para a garantia daquele *bem-estar mínimo*, salientado por Marshall (1967). O movimento convergente, empreendido por governos, mídia, grupos econômicos e até ONGs em direção à cidadania, no que tange à sua universalização, transpõe objetivos de preservação sistêmica. Robustece a *emancipação* (inclusão social estratificada, melhor identificada

como força de consumo induzida) e a *reforma*, visando breçar eventuais movimentos de transformação profunda da sociedade.

### **A cidadania e seus agregados: emancipação e reforma**

As análises históricas desenvolvidas possibilitam relacionar o significado do conceito de cidadania, em suas mutações, às mudanças socioeconômicas provocadas desde a antiguidade. As noções de liberdade e de igualdade, influenciadas diretamente pelo contratualismo rousseauiano, acompanharam a evolução conceitual da cidadania. Paralelamente, merece destaque a vinculação entre o significado atribuído à cidadania e os anseios aparentemente universais, porém, de fundo particularista. Em seus interesses majoritários, as camadas dominantes ajustaram o conceito às aspirações de cunho político, econômico e social. Igualdade e liberdade *entre os cidadãos* se mostrou como a característica preponderante das cidadanias grega e romana. De modo semelhante, os revolucionários da modernidade buscavam a igualdade com relação ao clero e à nobreza, assim como a liberdade (de pensamento, de credo, de ir e vir...).

Com a urbanização acelerada, a cidadania se torna a condição universal dos habitantes da cidade, como forma de não contradizer os ideais de igualdade e liberdade que estribaram as revoluções burguesas. Abstraindo da realidade social, marcada pela desigualdade extrema entre os indivíduos, a cidadania universalizada engloba a todos, desaguando em ideologia conservadora. Qual a melhor solução para conflitos oriundos de diferentes concepções religiosas, étnicas e culturais, assim como da desigualdade social, a não ser igualar teórica e formalmente a todos sob o rótulo de cidadãos? Marshall (1967, p. 63) salienta que os direitos conquistados e vinculados à cidadania, principalmente a partir do século XIX, constituem uma resposta direta do sistema e da classe que o dirige aos conflitos sociais que punham em risco a estabilidade social. Logo, as reformas são necessárias, no sentido de abrandar o grave problema causado pela desigualdade material, estendendo uma espécie de “rede

de proteção” capaz de anestesiar os oprimidos.

O conjunto de direitos conquistados nas últimas décadas, vinculados à cidadania e universalizados através do seu significado, não correspondem à materialização de igualdade e liberdade. O sentimento de inclusão é o benefício maior, tanto para os cidadãos possuidores de amparo formal, como para a estrutura social em vigor. Estrutura que se fortalece com os lampejos de participação política, proporcionados a cada dois anos pelas eleições. Certidão de Nascimento, Carteira de Identidade, CPF e Título de Eleitor são os atestados da cidadania contemporânea. São eles que permitem a inclusão nos programas assistenciais, a abertura de conta em instituição bancária, a compra a prazo e o voto, atitudes esperadas do cidadão. Porém, todo o arcabouço legal, estruturado em função das garantias da cidadania universal é insuficiente, não esquecendo que o direito se forma como direito de uma determinada classe. Se resultasse naquilo que prevê, estaria contrariando a própria existência e comprometendo todo o sistema que ajuda a manter. Na verdade, cidadãos continuam sendo os proprietários do capital e, conseqüentemente, do poder na sociedade. O teórico status universal de cidadão não corresponde às condições vivenciadas na prática, pois não é a cidadania que instituiu o direito, e sim o contrário.

É possível interpretar nosso contexto social como uma comunidade de cidadãos livres e iguais? Canivez (1991, p. 147) responde pontualmente: “A sociedade moderna impõe aos indivíduos que se considerem coisas. Ela os confina em uma rede de dependências, em relações de poder em que ninguém é na verdade seu próprio dono”. Assim, conclui, “ninguém, na sociedade, é verdadeiramente livre”. De caráter elitista, a democracia ocidental desde as origens não visa a totalidade dos indivíduos em seu espaço de pertencimento. Essa espécie de “democratização” da democracia, nos tempos atuais, é nitidamente formal, quando impede o empoderamento político de boa parte dos indivíduos (cidadãos) a ela vinculados. Mantendo-se fiel aos vínculos de origem (liberdade seletiva e propriedade), transfigura-se em um idealismo tendencioso, estrategicamente proposto pelo capitalismo moderno.

## **O cidadão na educação oficial: reforma e inclusão passiva**

Com base na análise histórica percebe-se que a cidadania tem sido um conceito de movimento ambíguo: tanto é reformada como é reformadora. Consegue tornar-se unanimidade como status almejado pelos indivíduos enquanto confere legitimidade ao ordenamento social. O conceito tem sido de grande valia para os interesses dominantes, considerando o poder de preservação que revela. E a educação oficial, atuando com fidelidade aos seus princípios no interior das democracias representativas, formando para o respeito à lei e à inserção no mercado de trabalho, chancela a cidadania como meta universal. Cidadão, o indivíduo membro de um estado, portador de direitos e deveres, que exerce a função sazonal de governante em potência.

Levando em conta o aparato legal em torno da cidadania, tornou-se lugar que é responsabilidade da instituição escolar formar o cidadão. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo dois (p. 4, grifos meus):

*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

O artigo 32 (BRASIL, 1996, p. 17), que trata do ensino fundamental, estabelece como “objetivo a formação básica do cidadão”, da mesma forma que o artigo 35 (BRASIL, 1996, p. 19), inciso II, ao estabelecer as diretrizes para o ensino médio, reforça que o objetivo a ser alcançado é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. De modo geral, as instituições de ensino brasileiras demonstram ter incorporado, perfeitamente, o que reza a legislação, ratificando a tese de que a educação oficial tem, na cidadania, o seu horizonte formativo.

Delimitada, ao mesmo tempo em que é, formalmente, garantida



pela legislação, a cidadania dos oprimidos se situa entre duas alternativas complementares: uma participação frágil, quase nula no que é permitido em sociedade, decorrente do condicionamento material e simbólico, e uma inclusão conservadora, que aparenta conferir o papel de ator social. Nessa, desde que respeite o previsto no rol dos direitos e deveres, o cidadão pode (independente da sua condição econômica) participar ativamente como eleitor. A atuação produz o sentimento de dever cumprido e permite ao cidadão pleitear junto aos eleitos, representantes no poder político, as concessões indispensáveis à sua sobrevivência com dignidade. É sob esse contexto que se insere a *reforma*, companheira da inclusão, buscando aperfeiçoar a sociedade através de pequenas mudanças, mantendo sua estrutura fundamental.

*Reformar*, do latim *reformare* (CUNHA, 2007, p. 365), corresponde a promover uma ação restauradora que mantém a forma maior, mudando em pequenas proporções o já estruturado. Nesse movimento, o ponto de partida é algo dado, aceito como tal, carente apenas de alguns ajustes. Reformar pressupõe certo *estar de acordo*, no qual as pessoas estejam conformadas com o real cotidianamente vivenciado. Nesse sentido, a reforma é conservadora, postura típica de quem aceita, por exemplo, a impossibilidade de todas as pessoas viverem em condições dignas. Outrossim, a reforma, não raro, torna-se *idealista* quando (ingenuamente ou não) espera que, atuando na forma, opere uma mudança significativa de conteúdo. Mas as relações econômicas, substrato determinante da possibilidade de usufruir dos bens gerados coletivamente mantém-se inalteradas. Sob uma visão crítica, acreditar na conciliação entre os direitos do cidadão e as relações mercadológicas em curso é inconcebível.

Problematizar e expor a incompatibilidade entre a efetivação do que prevê a Constituição *cidadã* de 1988 e a regulação prevista pelo sistema são imperativos da educação popular. O mesmo vale para a possibilidade da democracia e do Estado de direito, historicamente identificados com o ponto de vista de uma classe, existirem sem que se submetam à lógica do mercado. Inclusão e reforma consistem em estratégias terapêuticas para

conformar os grupos oprimidos (no dizer corrente: excluídos), unindo-se em favor da conservação social. É por essa alternativa que se batem, ainda que pouco conscientes disso, os educadores e educadoras que adotam o horizonte cidadão previsto nas leis e que “respinga”, fortemente, nos projetos político-pedagógicos das suas instituições.

A conformidade crescente consolida o ordenamento social juntamente com a maior adesão ao processo educativo. Educada é a pessoa que “pensa conforme os padrões da sociedade, que foi moldada de acordo com ela, que recebeu e aceita seus valores” (ROSSI, 1980, p. 23). O discurso corrente alcança um grau de naturalização semelhante ao demonstrado pela aceitação das desigualdades sociais, “justificadas” através de fatores geográficos, raciais ou mesmo comportamentais diante das “oportunidades iguais” oferecidas pelo sistema. Mesmo ancorado em abstrações falsamente universais como “opinião pública”, “bem comum”, “interesses dos cidadãos”, entre outras.

A evolução conceitual da cidadania demonstra que a emancipação tem estado presente em suas mutações. Atualmente ela se presta a duas interpretações: de um lado é vista como mecanismo de regulação social; de outro, é entendida como ideal a ser alcançado em sua plenitude, com vistas à emancipação. Mas o que resta de concreto é a manutenção das contradições sociais inerentes ao capitalismo. As metamorfoses sofridas pela cidadania, ao longo dos tempos, revelam a incorporação paulatina de direitos que redundam, apenas, em emancipação dentro do sistema.

*Emancipar*, do latim *emancipare* (CUNHA, 2007, p. 289), equivale a promover alguém a uma condição mais elevada, movimento que supera a dependência (e não a dominação) em relação a alguma incapacidade estabelecida. Emancipar não exige antônimo, apenas implica um grau de melhoria crescente dentro de um sistema, reduzindo as limitações. Com relação à espécie humana, é possível conceber a emancipação como uma melhoria universal da situação existente. No Brasil, políticas compensatórias como as cotas raciais nas universidades são um caso típico dessa tendência, vinculada ao reforço da crença popular de que a educação é

via de ascensão (emancipação) social. Em cada um dos três momentos clássicos da cidadania, é possível notar que, de algum modo, ela foi adaptada, em resposta às perigosas manifestações em favor da igualdade efetiva. Principalmente nas análises sobre a democracia grega, entre os séculos VII e V a.C., sobre a cidadania proclamada pelas revoluções burguesas (norte-americana e francesa) e sobre o período contemporâneo, bem representado pela Constituição de 1988.

Decorrente de uma reestruturação do capitalismo, agora em sua fase neoliberal, separam-se novamente a sociedade civil, no que tange aos direitos da cidadania social, e o Estado de direito. Cabe agora instituir direitos que protejam o *cidadão consumidor*, pois é ele quem assume as responsabilidades pela própria condição social, situação melhor identificada com os anseios do capital. E o consumo, dado o seu teor pragmático, acaba corporificando um desejo sedutor de poder que aproxima e identifica o cidadão com o consumidor. A proteção ao consumidor, codificada em manuais, nunca problematiza o consumo; apenas induz a comprar mais, no intuito de aparentar uma participação ativa na sociedade. Porém, trata-se de uma participação harmônica ao sistema: quanto mais participantes ativos houver, mais ele se fortalecerá. Comparativamente, o consumo é o ópio pós-moderno, adorado nos *shopping centers* e que condiciona o comportamento coletivo, conduzindo ao individualismo sem limites.

A identificação entre consumidor e cidadão não deixa margem para o posicionamento crítico diante das contradições sociais, especialmente a desigualdade. A cidadania continua como condição universal a ser alcançada e o consumo, atizado pela multiplicação das necessidades, é o meio de atingi-la. Logo, saciar o desejo de consumir é algo impossível, bem ao gosto do capitalismo. Através da facilidade de crédito, o consumo é acessível à quase totalidade das pessoas, incluindo aquelas em situação de pobreza, que vêm as classes melhor favorecidas como um exemplo a ser seguido. A cidadania por essa via se consolida hierárquica, desigual e fantasiosamente, clamando por mais inclusão, esperançosa da

plenitude e da igualdade anunciadas pela propaganda. Dos direitos sociais às conquistas pessoais, mesmo que pequenas, em função das condições difíceis, revelam a postura ativa no convívio social. Eis a cidadania plena, pujante e ao alcance de todos, finalmente!

### **Considerações finais**

Evidenciada a tendência conservadora da educação oficial em torno da cidadania, é lícito questionar a sua coerência como conceito e horizonte de formação da educação popular. Pode uma ação pedagógica radicalmente libertadora balizar-se no *cidadão* como ideal formativo? Uma educação que se preocupa, especialmente, com os grupos sociais oprimidos (FREIRE, 2002), pessoas que dependem diretamente de movimentos de *inclusão* em um patamar subalterno para sobreviver. Entende-se que por coerência e fidelidade para com os princípios fundantes da educação popular, embora *possa* (o que iria *de encontro* aos próprios fundamentos), não deve! Caberia salientar, como faz Brandão (2002, p. 62), com relação à condição de cidadão nas modernas democracias, que “o exercício da cidadania não é a observância crítica dos princípios éticos e eticamente políticos do contrato social”, mas, tão somente, “a adequação da conduta pessoal aos preceitos da astúcia e ‘competitividade’ da lógica de mercado do ‘mundo dos negócios’”.

Se a realidade constitui o grande desafio da prática educativa, é preciso que, problematizando-a, seja buscada a visão do sentido da escola e da ação docente, sem esquecer as características mais gritantes do nosso contexto: miséria, exploração e desumanização de milhões de pessoas. Constatou-se que a cidadania (condição do cidadão), impregnando as propostas pedagógicas e políticas da educação formal, ao revelar uma tendência histórica à seletividade e à hierarquização, não corresponde aos anseios da práxis libertadora. Afinal, o cidadão deve ser incluído e emancipado dentro de um sistema que pode, no máximo, operar reformas conservadoras, mantendo as graves contradições sociais em sua

bipolaridade (opressores e oprimidos). Conseqüentemente, postular o cidadão como paradigma e horizonte formativo se mostra inconsistente em relação aos fundamentos e à utopia da educação popular.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1991.

CHÂTELET, François. *História das idéias políticas*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1997.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DUETTO Editorial. *História viva*, nº 3. São Paulo: Ediouro, jan/2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Escola cidadã*. Educação para e pela cidadania. 2000. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/moacir\\_gadotti/artigos](http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos)> Acesso em: 12 jan. 2008.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Tradução de Magda Lopes. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, classe social e status*. Tradução de Meton Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELLO, Mário Vieira de. *O cidadão: ensaio de política filosófica*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

MOSSÉ, Claude. *O cidadão na Grécia antiga*. Tradução de Rosa Carreira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113 – 128, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Princípios e diretrizes para a educação estadual*. Porto Alegre: Corag, 2000.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. 2. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

STRECK, Danilo *et al.* *Educação popular e docência*. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TORRES, Rosa Maria. *Discurso e prática em educação popular*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do Professor como Sujeito da Transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

BRASIL. Constituição (1988), *Constituição brasileira*, 1988. Texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/92 a nº 84/14 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 23 jun. 2014.

UNESCO. *Declaração Universal de Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Data de registro: 14/07/2015

Data de aceite: 19/04/2017



## O hábito da *reprodução* de teorias: produção e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo

Suze Oliveira Piza\*

**Resumo:** O artigo tem como objeto principal apresentar a tendência à *reprodução de teorias filosóficas* em nossas universidades e escolas, bem como o impacto negativo dessa prática na formação do filósofo e na própria presença da Filosofia no Brasil. Para tanto, considera-se a tradição latino-americana que discorre desde os anos 1960 sobre a existência de Filosofia na América Latina, o que possibilitou uma *crítica* da forma brasileira de se relacionar com a tradição do pensamento filosófico ocidental. A prática da produção persistente de comentários filosóficos das teorias consagradas se mostra inadequada como modelo para o pensar, disso só decorre uma modalidade de conhecimento estéril que incentiva a subserviência, a ausência de pensamento e a alienação. O saldo desse cenário é que em todos os níveis da educação formal há uma heteronomia generalizada que contraria por princípio a própria natureza da atitude filosófica e as diretrizes de ensino de Filosofia no País.

**Palavras-chave:** Reprodução de teorias. Formação do filósofo. Brasil.

### The practice of *reproducing* theories: creating and teaching Philosophy in contemporary Brazil

**Abstract:** The main objective of this article is to present the tendency used in Brazilian universities and schools to *reproduce philosophical theories*, as well as the negative impact that this practice has on the education of new philosophers and the presence of Philosophy itself in Brazil. To achieve this, we consider the Latin American tradition that since the 1960s has deliberated the existence of Philosophy in Latin America, making it possible to form a *critique*, from the point of view of how Brazilians relate to the tradition of western philosophical thinking. The

---

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Filosofia, Ciências Humanas e do Programa de Pós Graduação em Filosofia (PPG-FIL) da Universidade Federal do ABC (UFABC). *E-mail:* suzepiza@gmail.com

practice of persistently producing only philosophical commentaries of consecrated theories appears to be inadequate as a model for this line of thought, as the result is sterile knowledge that encourages subservience, an absence of thought and estrangement. The outcome of this is that at all levels of formal education, there is a generalized heteronomy, which would contradict, in principle, the very nature of the philosophical attitude and the guidelines for teaching Philosophy in Brazil.

**Keywords:** Reproducing theories. Education philosophers. Brazil.

### **El hábito de la reproducción de las teorías: producción y enseñanza de Filosofía en el Brasil contemporáneo**

**Resumen:** El artículo tiene como objeto principal presentar la tendencia a la reproducción de teorías filosóficas en nuestras universidades y escuelas, así como el impacto negativo de esa práctica en la formación del filósofo y en la propia presencia de la Filosofía en Brasil. Para ello, se considera la tradición latinoamericana que discurre desde los años 60 sobre la existencia de Filosofía en América Latina, lo que posibilitó una crítica de la forma brasileña de relacionarse con la tradición del pensamiento filosófico occidental. La práctica de la producción persistente de comentarios filosóficos de las teorías consagradas se muestra inadecuada como modelo para el pensar, de ello sólo se deriva una modalidad de conocimiento estéril que incentiva la subordinación, la ausencia de pensamiento y la alienación. El saldo de ese escenario es que en todos los niveles de la educación formal hay una heteronomía generalizada que contraría por principio la propia naturaleza de la actitud filosófica y las directrices de enseñanza de Filosofía en el país.

**Palabras clave:** reproducción de teorías, formación del filósofo, Brasil.

**O objetivo da *parresia* é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais do discurso do outro.** De que modo e por que não necessitará mais do discurso do outro? Precisamente, porque o discurso do outro foi verdadeiro. É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro àquele a quem se endereçava que este então, interiorizando este discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode se dispensar da relação com o outro (Michel Foucault).



A prática de “produção” de pensamento filosófico no Brasil está centrada na reprodução de teorias filosóficas consideradas como válidas pela comunidade acadêmica. A reprodução se dá basicamente pela produção de comentários de textos clássicos e interpretações. Na maioria dos casos, há também o cruzamento de teorias distintas onde se traçam paralelos ou ainda se indicam convergências ou divergências entre autores, aproximações e distanciamentos, comum também é buscar a gênese de uma dada ideia ou teoria de um autor em outro do passado<sup>1</sup>, dentre esses alguns poucos intelectuais atualizam determinados aspectos dessas teorias e outros mais ousados as aplicam a situações contemporâneas.

Com esse artigo, proponho uma reflexão sobre o contexto em que se dá essa prática de reprodução de teorias filosóficas, indico algumas razões pelas quais chegamos a ela e proponho uma *outra maneira* de nos relacionarmos com a tradição da História da Filosofia, uma forma de fazer Filosofia mais saudável que a atual. Acredito que a explicitação de como a Filosofia europeia foi e é produzida pode contribuir, nesse momento, para o avanço da produção de Filosofia no Brasil. Um avanço que possibilitaria fazer mais do que o que tem sido feito nas universidades, que é, na maioria das vezes, a produção de comentários filosóficos sobre os filósofos da tradição. Defendo que nesse momento, a relação com a tradição deveria consistir em ver *como* foi e é feita a Filosofia europeia e não ver *o que* foi feito. O pano de fundo dessa reflexão é bastante prático e se configura a partir de uma constatação: há um dano grave causado por essa prática na formação dos estudantes, haja visto que o hábito da reprodução de teorias filosóficas tem impactado negativamente nas práticas de ensino de Filosofia. A prática da reprodução leva a formação de uma subjetividade heterônoma e domesticada.

---

<sup>1</sup> Nesses casos justifica-se as falas “*tudo já estava em Platão*” ou “*Kant retirou essa ideia de Hume*” ou “*Marx já havia dito isso*”, o exercício filosófico passa a ser buscar o pai de uma dada ideia e provar que aquele que aparentemente é seu dono, não é.

## 1. Há Filosofia em nossa América?

Já há uma tradição de pensamento e textos sobre produção de Filosofia na América Latina e dentre esses trabalhos há diversos que merecem nossa atenção, especialmente pelo papel cumprido por esses autores ao enunciar o contexto de reprodução de teorias filosóficas na América Latina e perguntar pelo estatuto do que estamos fazendo quando fazemos Filosofia, uma verdadeira ontologia do presente.

Há uma obra pouco conhecida (e quando conhecida nada *reconhecida*) no mundo da Filosofia no Brasil que será trazida aqui por nós para iniciar a reflexão sobre reprodução de Filosofia no Brasil. Roberto Gomes, filósofo e escritor, escreveu um livro que faz uma crítica ostensiva à falta de personalidade e originalidade dos filósofos no Brasil, trata-se da obra *Crítica da razão tupiniquim*. Esse texto já em sua 12ª edição, mas demasiadamente desconhecido no meio filosófico, faz de maneira bem-humorada uma leitura do tipo de racionalidade (filosófica?) que há *entre nós*.

Examinando nossa razão tupiniquim, Roberto Gomes caracterizará nossa razão como *afirmativa, ornamental, dependente e deslocada*, invocando em muitos momentos Mario de Andrade, por motivos óbvios (*o passado é lição para se meditar não para reproduzir*). Não entrarei aqui em uma das discussões mais fundamentais da obra que é a relação da Filosofia com a Cultura, quero apenas chamar a atenção para a caracterização dessa razão brasileira para compreender o atual estado de coisas no que diz respeito à produção de Filosofia como mera reprodução de ideias e uma infundável produção de comentários filosóficos em nossas universidades.

Roberto Gomes qualifica nossa razão como uma *razão afirmativa*, pois contrariando toda a história da Filosofia em que filósofos negam uns aos outros – negam seus mestres e negam, portanto, o passado – os filósofos brasileiros ocupam basicamente seu tempo com a *afirmação* das teorias já desenvolvidas e, normalmente afirmando as interpretações mais correntes dessas Filosofias em um eterno retorno do mesmo. Interpretações não esperadas, não pensadas ainda ou que ultrapassam muito

o limite do comentário, quando escutadas, são consideradas errôneas e acusadas, muitas vezes, de não representar a Filosofia em questão ou o pensamento do autor. Quando tal interpretação é escutada<sup>2</sup> torna-se ré e passa sua vida em tribunais de justificativas e defesas (congressos, colóquios, encontros)<sup>3</sup>. Esse processo tem o *sim* como ponto de partida e chegada, não se nega e não se cria, não há uma posição subjetiva de quem fala.

Afirma Roberto Gomes (1990, p. 31),

Antes de mais nada, Sócrates diz não a tudo que o precede, como Tales havia dito não as cosmogonias e como Platão dirá não a Sócrates – encontrando em Aristóteles aquele que lhe diz o contrário (...) qualquer momento criador foi na origem uma negação (...) Há uma condição para esse não. A crítica é algo para ser assumido, é uma posição do espírito

A afirmação das Filosofias torna-se rapidamente cópia do que disseram os filósofos. Em *Diário de um filósofo no Brasil*, Cabrera (2013, p. 214) afirma que ao copiarmos, renunciamos a autoria tão cara aos europeus e, conseqüentemente renunciamos a própria prática filosófica europeia que estudamos:

Seja o que for, entretanto, que pensarmos das produções filosóficas vindas da Europa, elas se caracterizam sempre pela sua atitude de fazer Filosofia por intermédio das próprias forças reflexivas num veio autoral, e não de mera cópia. Especificamente no período moderno, filósofos europeus como Descartes, Kant, Schopenhauer, Nietzsche e Heidegger, entre muitos outros, acentuaram veementemente este caráter pessoal e próprio do ato de pensar. A Filosofia europeia é resultado de uma grande coragem existencial, de um poderoso ato de vontade criadora).

Tanto Roberto Gomes como Júlio Cabrera concordam com o fato de que a Filosofia está ligada à criação de algo e não apenas à reprodução ou cópia do que já existe, ela é um ato de *grande coragem existencial*.

---

<sup>2</sup> Normalmente isso ocorre com intelectuais que já provaram após décadas de muitas publicações de comentários que ele conhece o autor.

<sup>3</sup> Onde encontramos uma legião de advogados para cada filósofo.

Tal vontade na modernidade se atrela ao uso do próprio intelecto, ousar saber, como já diria Kant, e isso exige certa independência do intelecto do outro.

A chamada razão tupiniquim, ao fazer apenas cópia, é *razão ornamental*, pois, como já enunciava Sergio Buarque de Holanda: na formação do Brasil teorias serão ornamento e prenda e não forma de conhecimento e ação. A cópia faz com que os conceitos e teorias sirvam apenas de ornamento para o intelectual, sem função para o conhecimento ou para a ação. Faz também com que a essa razão seja *dependente*, pois sempre reproduz a matriz europeia, recentemente estadunidense, e ainda repete os mesmos autores há muito consagrados nessas culturas<sup>4</sup>. *Quem* estudar e *como* os estudar está definido na própria noção de pesquisa em Filosofia no Brasil: trata-se de elencar cuidadosamente quem disse o que e explicitar o que foi dito, incluindo a bibliografia secundária daqueles que disseram antes. Inúmeras vezes isso não passa de simples catalogação, a chamada revisão de literatura não é feita para o pesquisador ir além, e dizer aquilo que ainda não foi dito, ou pensar a partir dali, faz-se porque é necessário reiterar o que foi dito<sup>5</sup>.

Por fim, a razão tupiniquim é uma *razão deslocada*. Sabemos que alguns pensamentos do passado podem ter vigência no nosso tempo. Sabemos que problemas do passado também podem ser problemas do nosso tempo. Mas, quanto de produção filosófica no Brasil trata daquilo que não tem mais lugar no tempo e principalmente, nenhuma vinculação com nosso espaço? Repetimos Filosofias que não nos pertencem<sup>6</sup> e com isso criamos as condições de possibilidade para a alienação.

A alienação também é disseminada quando insistimos em tornar universal aquilo que não é. A prática de tornar universal, pensamentos que foram produzidos em um dado tempo e um dado espaço para res-

---

<sup>4</sup> Não é toda a tradição europeia ou estadunidense que é repetida, temos repetido os mesmos nomes.

<sup>5</sup> Cada vez mais comum é perguntarmos em *quem* o pesquisador da Filosofia faz seu mestrado ou doutorado. Em *quem*, não em *que*, ou sobre *o que*. A resposta é condizente com a pergunta: faço em Kant, faço em Voltaire, faço em Descartes.

<sup>6</sup> E não estou aqui defendendo um discurso verde-amarelo nacionalista, não nos pertencem no sentido subjetivo, não fazem sentido para nós.

ponder a determinadas questões não é tarefa fácil, pelo menos não para aqueles que querem fazer isso de forma honesta<sup>7</sup>, mas há um esforço nesse sentido, trazer teorias e torna-las nossas referências contemporâneas para “pensar”.

As características indicadas por Gomes quando somadas se apresentam como denúncia de uma prática insistente de produzir comentários filosóficos que há em nossas instituições de ensino. Com isso, Gomes apresenta um fato que ainda não foi superado por nós: a prática de produzir comentários filosóficos é obstáculo, ainda incontornável, no caminho para a autonomia.

Poucos pesquisadores e estudantes de Filosofia se aventuram no *pensar junto* e quando o fazem sofrem, muitas vezes, a recusa de um lugar na academia e a falta de reconhecimento de sua produção<sup>8</sup>. Se ao menos o *pensar junto* (estar além do comentário) fosse realizado já poderíamos diminuir o obstáculo, visto que no *pensar junto* se usa o pensamento do outro, constrói-se um diálogo (fundamental para o pensar filosófico), o texto segue um problema e orienta o pensamento do próprio filósofo que o escreve. Esse seria o tipo de texto que Júlio Cabrera em sua obra *Diários de um filósofo no Brasil* chama de *pensar-com*:

Teríamos assim, na atual situação de institucionalização da Filosofia brasileira, pelo menos dois tipos de textos filosóficos e suas nuances e casos intermediários – 1) os textos-comentário (marcadamente históricos e exegéticos, de exposição do pensamento de autores europeus; 2- os textos do pensamento-com (quando os autores europeus são trazidos à tona dentro de um processo de pensamento próprio) que poderíamos chamar talvez de reflexão acompanhada ou texto acompanhado<sup>9</sup>. A existência desse tipo de texto justificaria dizer que não é verdade que a totalidade da produção filosófica institucional vai contra a concepção filosófica europeia de um filosofar autônomo<sup>10</sup> (CABRERA, 2010, p. 226).

<sup>7</sup> Dizemos isso, pois quando não há preocupação de se fazer honestamente, é só retirar as partes que não interessam à argumentação, alegando que determinadas teses dos filósofos devem ser desconsideradas por pertencer a um dado espírito de época. Dessa forma é possível repetir Hegel, ignorando seu euro centrismo, Voltaire e seu racismo, etc.

<sup>8</sup> Outros na recusa da tradição e do estudo sistemático de Filosofia produzem reflexões do senso comum.

<sup>9</sup> Esperamos ter conseguido fazer isso em alguns momentos de nossa tese.

<sup>10</sup> No livro, Cabrera destaca além de Kant outros autores que indicam claramente a preocu-

A discussão sobre a produção de Filosofia no Brasil (que tem já uma tradição que remonta a filósofos latino-americanos como L. Zea, S. Bondy e E. Dussel) tem uma dimensão ainda mais complexa e profunda que o hábito da cópia, trata-se de saber o que motiva a reprodução de Filosofia na América Latina e ainda se temos uma Filosofia original ou se podemos ter, se sim o que seria essa Filosofia?

Muitos filósofos se dedicaram a pensar essa questão em nosso continente. Chamarei a atenção para um debate clássico de dois filósofos de suma importância para essa discussão: S. Bondy e Leopoldo Zea. Ambos tratam da questão da produção de Filosofia e nos oferecem uma perspectiva para pensar a noção de originalidade. Apresentamos abaixo a discussão central desse debate com base no artigo de Trindade, *O debate entre Salazar Bondy e Leopoldo Zea*.

Os dois autores Zea e Bondy tratam das mesmas questões: “*Si há habido o no una filosofía de nuestra América, en caso de respuesta negativa si podría haberla y bajo que condiciones y, por último, hasta qué punto tiene sentido y valor tomar como tema u objeto privilegiado de atención la realidad latinoamericana*”. Essas questões são tratadas respectivamente nas obras *Existe una filosofía de nuestra América?* (Bondy) e *La filosofía americana como filosofía sin más* (Zea).

Salazar Bondy responde a primeira pergunta afirmando a não existência de uma Filosofia hispano-americana pelo fato de que o que tem ocorrido historicamente é apenas repetição (o que estamos chamando nesse artigo de reprodução). Quanto à segunda pergunta, Salazar Bondy afirma a necessidade de romper com o sistema de dependência e subdesenvolvimento a que estão subjugados os países hispano-americanos como única condição para se produzir um pensamento libertado e libertador. Há, portanto, uma necessidade da libertação econômica para que haja uma libertação filosófica.

A tese de Bondy é acompanhada por outros filósofos que defendem

---

pação com o filosofar autoral e autêntico.

que uma série de circunstâncias históricas, como o fato de termos sido colonizados, dentre outras circunstâncias, foram decisivas para a criação desse hábito de reprodução. A colonização como afirma Dussel colonizou nosso mundo-da-vida<sup>11</sup> e, conseqüentemente, orienta nossa percepção e constitui nosso imaginário.<sup>12</sup> Talvez só esse fato por si só justificasse a relação nada saudável que temos com o pensamento europeu ou o estadunidense que muitas vezes beira a subserviência.

Leopoldo Zea concebe a Filosofia latino-americana como uma antropologia que se desenvolveu progressivamente tematizando a questão do ser do homem americano e uma Filosofia da história e da cultura. Uma Filosofia é original e autêntica quando tem vinculação com a nossa origem e trata de nossos problemas. Mesmo não sendo uma Filosofia produzida no solo em que esses problemas estão, é, portanto, possível uma apropriação de Filosofias produzidas em outro lugar e tempo e ainda ser original.

E. Dussel defende a necessidade da libertação, tanto em uma dimensão econômica (libertação da condição econômica de submissão a outros povos), quanto epistemológica (libertação da Filosofia do eurocentrismo<sup>13</sup>), além de propor uma relação criativa com a tradição. Ele mesmo é exemplo dessa proposta: militante da Filosofia latino-americana, centra toda sua produção em questões e problemas que tenham lugar em nosso continente, há em sua produção a evidente exposição do que os filósofos europeus pensam para depois ser posta sua própria Filosofia, ele insere sua produção na História da Filosofia e na tradição ocidental, no entanto, vai além dela. A formação desse filósofo (que vai de estudos aprofundados do pensamento de Marx à uma apropriação de toda a corrente fenomenológica) é marcada pela *apropriação criativa* e

---

<sup>11</sup> A maneira como Dussel usa a fenomenologia para produzir aspectos centrais da sua Filosofia da libertação renderia, certamente, uma pesquisa da mesma natureza que desenvolvemos aqui.

<sup>12</sup> Em 1492 *o encobrimento do outro*.

<sup>13</sup> Boaventura de Sousa Santos tem trazido a tese de que deve haver uma epistemologia do sul.

não reprodutiva das teorias filosóficas.

Em um conjunto de conferências publicadas na obra *1492: o encobrimento do outro – a origem do mito da modernidade*, publicada no Brasil em 1993, Dussel trata da conquista à colonização do mundo da vida (*lebenswelt*). Apropriando-se do conceito husserliano de mundo da vida, Dussel vai aplicá-lo à compreensão do fenômeno da colonização da América [latina] e fará uma reflexão fantástica que leva o conceito de descobrimento a um tratamento mais adequado, o de *encobrimento* do outro. Segundo Dussel, processos de colonização não dominam apenas o espaço, o tempo, a geografia e a história, conseqüentemente, nem a cultura com o domínio da língua e da religião de um povo, e sim domina o mundo da vida dos sujeitos, a somatória dos sentidos das experiências e, por conseguinte, a percepção e o imaginário dos mesmos.

Segundo Dussel (1993, p. 43),

Colonização do mundo da vida não é aqui uma metáfora. A palavra tem sentido forte, histórico, real (...) A colonização da vida cotidiana do nativo, do escravo africano depois, foi o primeiro processo “europeu” de “modernização” de civilização, de subsumir (ou alienar) o Outro como si mesmo (...) É o começo da domesticação, estruturação, colonização do “modo” como aquelas pessoas viviam e reproduziam a vida humana. Sobre o efeito daquela “colonização” do mundo da vida se construirá a América Latina posterior.<sup>14</sup>

Partindo desse princípio dusseliano, percebe-se que uma série de mecanismos sociais presentes em nosso continente, dentre eles aqueles que produzem alienação em massa, poderiam também estar entre os motivos da nossa Filosofia nacional ser o que é ou ainda *não-ser*. Isto é, há motivos econômico-sociais (ou mais particularmente cultural-institucionais) que levam a maioria dos intelectuais apenas a reproduzir pensamentos elaborados por outro e nem sequer *pensar junto* ou *pensar-com*.

<sup>14</sup> Dussel usa os conceitos de Husserl tais como, *mundo da vida, intencionalidade, percepção, imaginário, sentido*, sem, no entanto, reproduzir Husserl. Considera esses conceitos para pensar algo que Husserl não pensou, nem poderia pensar.



## 2. Sem produzir Filosofia, o que estamos ensinando?

No meio desse clima de reprodução de teorias não faltam justificativas para tais práticas. Há aqueles que questionam a capacidade racional do brasileiro, afinal, a atividade filosófica é cansativa, exige uma grande capacidade de abstração e nós os brasileiros seríamos mais familiarizados com a imagem do que com o conceito, seríamos mais vinculados à intuição que a inteligência e mais emocionais que racionais. A tese de fundo dessa caracterização emocional da nossa gente resulta no fato de que aqui não poderia haver um Platão ou um Kant, no limite disso está a tese de que haveria um limite filosófico da língua portuguesa. Por mais incrível que possa parecer é bem comum o discurso nas nossas salas de aula fundado no mito predileto que opõe emoções e sentimentos típicos da pré-modernidade (leia-se a nossa modernidade periférica) ao cálculo frio e distanciado tipicamente modernos dos europeus. Em síntese, eles pensam e nós não.

A obra *Conversas com filósofos brasileiros*, talvez uma das poucas que trata do tema da Filosofia no Brasil e que tenha tido alguma recepção na academia, indica um pouco de como essa questão é tratada *entre nós*. O conceito de Filosofia Nacional, ou Filosofia brasileira, é rejeitado pela maioria, afinal, alegam, a Filosofia é universal. Naturalmente que a afirmação da universalidade é no mínimo controversa, uma vez que não há rejeição necessária da expressão Filosofia francesa ou Filosofia alemã<sup>15</sup>.

Por vezes, no discurso (e podemos ver isso em parte das entrevistas que compõem o livro) fala-se que não existe Filosofia regional, no entanto, sabemos que no mundo da Filosofia essas Filosofias existem. Ninguém se surpreenderá se for identificado como fazendo Filosofia alemã, grega ou francesa, não se chama a universalidade para colocá-las no seu devido

---

<sup>15</sup> Ninguém se surpreende quando essas expressões aparecem nos corredores das bibliotecas, na catalogação dos livros e ainda mais nos nossos congressos de Filosofia. O estranhamento vem quando se intenta que a Filosofia latino-americana ou brasileira seja chamada, ou ainda Filosofia africana, é aí que volta o conceito de universalidade.

lugar ou destruir os feudos com limites territoriais bem definidos. Então, no fim das contas há muita retórica<sup>16</sup> no tratamento dessa questão. Como disse anteriormente, não entrarei aqui com profundidade na relação entre Filosofia e Cultura, mas quero tratar da produção em Filosofia por um caminho *menos* árduo ou ousado.

Marilena Chauí, em sua entrevista para a construção da obra *Conversas com filósofos brasileiros*, responde à questão que foi feita a todos os entrevistados: *Seria possível falar de uma “Filosofia brasileira”?* *Como você vê a relação entre Filosofia e a cultura brasileira?*

Com relação a essa questão, faço minhas as palavras do professor Lívio Teixeira. Quando a revista *Aut Aut* fez um número dedicado ao tema “Filosofia no Brasil”, perguntaram-lhe sobre a existência de uma Filosofia brasileira. Ele disse que preferia falar em “contribuições brasileiras à Filosofia”. Esta demarcação me parece muito boa, me parece preferível a falar em uma Filosofia brasileira (NOBRE; REGO, 2000, p. 309).

A descida de degrau de uma discussão sobre produção de Filosofia autêntica ou originalmente brasileira para a *contribuição brasileira à Filosofia*, que se pretende universal, parece incomodar menos. Ainda assim gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que a questão da produção continua em voga, ou seja, podemos compreender aqueles que não querem entrar na tarefa de uma produção filosófica que tenha a ver com a nossa origem, como diria L. Zea, mas, devemos perguntar: é possível, mesmo no nível da contribuição à uma Filosofia universal, pensar em *contribuição* sem pensar em *produção filosófica*? Contribuir com o que?

Mesmo no âmbito da contribuição precisamos pensar com o que realmente poderíamos contribuir. Poderíamos contribuir com a tarefa de explicar e comentar o autor? Esse é o nosso papel, mesmo sabendo que esses textos serão usados com ressalva e sempre acompanhados da orientação do professor de que precisamos lidar com o próprio autor e no

---

<sup>16</sup> Ou hipocrisia, ou cinismo ou má-fé.

original<sup>17</sup>?<sup>18</sup>. Fomos convencidos, como afirma Paulo Arantes, respondendo à questão sobre quais conceitos orientavam sua produção filosófica, que somos apenas técnicos em bibliografia filosófica?

Bom, como se diz em assembleia, essa proposta [a produção filosófica nacional] está prejudicada. Não tenho reflexão filosófica própria e original e, portanto, não posso ter conceitos que orientem essa reflexão. Não é *coqueterie*, não estou fazendo charme ao dizer que nunca fiz Filosofia. Não posso nem dizer que pretendi fazer Filosofia porque, quando entrei na Faculdade, a primeira coisa que me disseram foi: **“Você não vai ser filósofo. Isso não existe. Filosofia não tem conteúdo e não é matéria transmissível. Esqueça isso. Você será um técnico em bibliografia filosófica”**. Quem alimentava essa **pretensão** de ser filósofo era o pessoal da linha Tobias Barreto e Miguel Reale ou Vicente Ferreira da Silva, entre outras sumidades (NOBRE; REGO, 2000, p. 354-355, grifo meu).

Creio que a citação dispensa comentários. Mas, é bastante ilustrativa de algumas ideias que estamos discutindo aqui. Fazer Filosofia é coisa para pretensiosos<sup>19</sup> e parece que a atividade para a qual somos formados é a técnica em bibliografia filosófica.

Para aqueles que não aceitam essa posição, algumas alternativas têm sido usadas. E uma delas é a experiência de pensar filosoficamente mantendo uma relação com a tradição que é de diálogo e não de subserviência. Acredito que no exame dessas experiências encontramos alguns caminhos que poderiam ser ensinados nas universidades: ensinar a forma e não apenas o conteúdo de um dado pensamento, ou como dizia Kant: *ensinar a filosofar e não ensinar Filosofia*. Ou como diria Descartes, ou como diria Hegel...<sup>20</sup>

Júlio Cabrera ressalta em seu texto passagens sobre a autonomia e a produção de Filosofia presentes em alguns de nossos principais filósofos.

<sup>17</sup> O que certamente é bem mais frutífero.

<sup>18</sup> O que acontece também com as nossas traduções, sempre usadas como muletas até que possam ser abandonadas para ler os originais.

<sup>19</sup> Quantas arguições nas bancas ou mesmo antes nas orientações dos mestrados e doutorados, ouvimos: *seu projeto é muito ambicioso, reduza-o!* Bom seria, *parabéns, seu projeto é muito ambicioso, faça-o!*

<sup>20</sup> Há muitas indicações dos nossos grandes filósofos de que não deveríamos copiá-los!

Quando Kant insere a discussão sobre a autonomia (posta de maneira incisiva na *Resposta à pergunta: O que é a Aufklärung?*) e sobre uma pedagogia aplicável, afirma a respeito do professor: “*em suma, ele não deve ensinar pensamentos, mas a pensar; não se deve carregá-lo, mas guiá-lo, se quer que ele seja apto no futuro a caminhar por si próprio*” (KANT, 1992, p. 174). Além disso, a recomendação kantiana é que devemos construir algo sobre os conteúdos filosóficos que foram apreendidos e entendidos como *começo* da construção filosófica e não como *fim*.

Cabrera (2013, p. 217) chama a atenção para os textos de Schopenhauer sobre a autonomia e o pensamento e a institucionalização do conhecimento, Filosofia e universidade e o pensar por si mesmo sintetizada na questão: é possível separar o ensino da Filosofia e o pensamento? e cita:

Alguns cientistas desse inconveniente, abasteceram-se de uma provisão de pensamentos alheios (...) eles jogam com esses pensamentos para lá e para cá e procuram eventualmente combiná-los como as pedras de dominó; **eles comparam o que disse este, o que disse aquele, outro e mais outro e não procuram chegar a alguma compreensão do assunto.** Em busca de procurar-se-ia em tais pessoas alguma visão fundamental, firme e coerente das coisas e do mundo, que repousasse em uma base intuitiva (SCHOPENHAUER, 2009, p. 182 *apud* CABRERA, 2013, grifos nossos).

E ainda Cabrera lembra Heidegger com a célebre crítica à tese de que não devemos fazer uma introdução à Filosofia, pois não se tem como introduzir algo que já estamos dentro. O estudo, segundo Heidegger (2009), poderia fazer no máximo que a Filosofia aconteça em nós.

É possível que precisemos nos ater à história da Filosofia (...) adquirir conhecimentos eruditos e abrangentes quanto ao que e como filósofos pensaram, até pode ser útil. No entanto, sua utilidade não se reverte para o filosofar. Ao contrário: a posse de conhecimentos sobre Filosofia é a principal causa de que com isso estamos alcançando o filosofar (HEIDEGGER, 2009, p. 5).

(...) a posição tanto social quanto profissional dos professores de Filosofia ainda não é suficiente para assegurar que aquele que fala de Filosofia seja de fato um filósofo (HEIDEGGER, 2009, p. 241).

Essas referências ao texto de Cabrera, e às referências que o mesmo usa para desenvolver sua tese sobre a Filosofia no Brasil, tem apenas uma intenção aqui: lembrar que se esses autores/filósofos reproduzidos por nós dizem: *não façam isso!* O que dizem a respeito da produção de Filosofia parece-nos importante, talvez devêssemos repensar o que cabe ao estudante de Filosofia quando solicitamos que ele apenas exponha a concepção de um dado filósofo, e pensarmos se com isso não estamos criando heteronomia como atitude. Importante lembrar que não se trata apenas do estudante faz, afinal o que a maioria dos filósofos (seus professores) tem feito?

O que defendemos aqui é que mergulhar na tradição é essencial, mas depois de mergulhar precisamos subir novamente para a superfície. Aqueles que têm tentado isso têm sido acusados de não fazer algo sério, de não fazer Filosofia (essa acusação sempre me incomoda pela falta de precisão da maioria desses discursos do que seja de fato Filosofia) e, muitas vezes quem intenta pensar é chamado de arrogante ou pretensioso.

A problemática que envolve a produção de Filosofia no Brasil, o que ela é e qual o sentido de fazer Filosofia em nossa terra não se restringe à produção do pensamento, já que tem impactos profundos nas práticas de ensino de Filosofia, da educação básica ao final do doutorado. Não há incitação a pensar por si só, não há a indicação clara de como podemos pensar *com* a tradição sem nos submetermos a ela. Não o alerta claro de que os filósofos que deveriam estar *atrás* de nós nos ajudando a pensar nosso mundo, e não na nossa frente tapando nossos olhos e fazendo com que parássemos de olhar o mundo e ficássemos olhando apenas para eles e seus problemas, ou para a Filosofia e seus problemas.

Se não temos produção de Filosofia, se não temos o hábito de pensar filosoficamente, o que ensinamos em nossas salas de aula? Não há muitas alternativas para responder essa questão: ensinamos as teorias daqueles que diferente de nós pensaram. Há uma insistência em quase todos os documentos oficiais da educação brasileira (diretrizes, orientações, etc.) que a tarefa da Filosofia diz respeito ao desenvolvimento de um pensar

autônomo na sua vinculação com a cidadania e o desenvolvimento da atitude crítica. Ora, ensinando nossos estudantes a reproduzir o que outros pensaram (mesmo que isso não tenha vínculo algum conosco) e afirmando-os diariamente estamos bem distantes da realização desse objetivo ou tarefa.

### 3. Reprodução ou *repetição* de Filosofia?

Trata-se de repetir a *Crítica da razão pura*. (Martin Heidegger)

Essa discussão pode parecer que defendo o abandono da tradição. Não defendo o abandono da tradição ou da História da Filosofia não porque acho que ela seja universal, ao contrário, mas por ser nossa história também na medida que fomos colonizados pelos europeus. Muitas dessas ideias expressas na História da Filosofia dizem respeito à ontologia latino-americana.

Justamente por não defender a recusa da tradição, chamo aqui alguns dos filósofos já mencionados e pergunto a eles o que querem dizer exatamente com produção de pensamento ou ainda com ensinar a filosofar e não ensinar Filosofia? Esses grandes filósofos nunca repetiram seus antecessores?

Nesse ponto vale chamar a atenção para o que Heidegger fez com a história da Filosofia: repetir o caminho trilhado pelos filósofos, mas repetir o caminho e não o caminho que o sujeito anterior percorreu<sup>21</sup>. Ao se permitir fazer “*o mesmo*” caminho permite-se ver outras coisas. Não se faz o mesmo caminho para ver o que o outro viu e sim para ver coisas diferentes. Foucault afirma que Kant *repete* na *Antropologia a Crítica da razão pura*. Foucault de muitas formas *repete* Kant e não deixa de fazer Filosofia por isso, nem se torna advogado de Kant. A repetição pode ser, por conseguinte, um procedimento de produção de Filosofia. Repetir,

---

<sup>21</sup> Até por que isso seria impossível.

nesse sentido, não é reproduzir.

A leitura fenomenológica que Heidegger faz da *Crítica da razão pura* contraria muitos dos estudiosos de Kant (contraria quando se procura em Heidegger o que Kant teria dito – o que absolutamente ele não faz – curiosa busca, pois se deveria procurar em Kant o que Kant diz e não em Heidegger). *Kant e o problema da metafísica* de Heidegger é a repetição de um caminho, se esperarmos encontrar lá Kant, não encontraremos. Encontraremos Heidegger que fez o mesmo caminho e encontrou outras coisas para nos dizer, pois não se abandonou no trajeto.

Já no prefácio de *Kant e o problema da metafísica*, Heidegger (1996) indica que o acusam de violentar os textos dos filósofos por fazer uma interpretação arbitrária da Filosofia de Kant e de tantas outras. Heidegger (1996) afirma que há intermináveis objeções contra a arbitrariedade de suas interpretações e ironicamente diz que a presente obra pode muito bem servir de base a tais objeções. Com efeito, ele afirma que os historiadores da Filosofia, quando direcionam sua crítica contra quem trata de expor um diálogo de pensamentos entre pensadores, tem razão. Afinal, em um diálogo desta natureza se está sujeito há muitas leis diversas, são leis mais vulneráveis e no diálogo o perigo de errar é maior e os defeitos mais frequentes (HEIDEGGER, 1996, p. 10).

Não precisamos fazer os mesmos caminhos dos filósofos, mas poderíamos se achássemos isso frutífero. Todavia, o processo de formação do estudante de Filosofia passa pela aquisição do conhecimento de uma série de teorias, enquanto se aprende a filosofar o estudante é levado a esses caminhos, inclusive como aquisição de um repertório cultural (que esperamos não seja monopólio dos europeus). E quando levados a esses caminhos, se a atitude do professor for outra já aí começará o processo de se pensar filosoficamente. O resultado dessa *repetição* pode ser uma nova Filosofia. O que está em jogo aqui é a *repetição* como procedimento de produção de Filosofia, e não de reprodução (que é procedimento de cópia) e como princípio de uma pedagogia filosófica formativa de humanos. Esse é o ponto.

Sobre essa questão da produção e reprodução de Filosofia no Brasil, vale ainda propor uma reflexão. Qual a motivação de se produzir Filosofia e não simplesmente reproduzir? Reconhecimento pessoal, valorização da identidade nacional, ou mostrar que somos capazes? Creio que a resposta a essa questão não passa por aí<sup>22</sup>. Uma resposta já foi dada ao longo desse texto quando indico que quando se expressa na universidade ou nas escolas, por meio do discurso dos professores, a Filosofia tem um compromisso com a autonomia e a criação da possibilidade dos humanos se governarem a si mesmos, ela tem um compromisso com o desenvolvimento de um senso crítico e contribuir para a cidadania<sup>23</sup>. Se a Filosofia é ensinada, precisamos fazer parte dessa produção.

Contudo, nem todos querem atrelar Filosofia ao ensino de Filosofia<sup>24</sup>, quem sabe para esses a motivação estará em outro lugar. No fim de sua vida, e em seu último curso, Foucault se dedicou ao tema da *parresia*. E com esse tema trouxe para a Filosofia a reflexão sobre o papel do intelectual. Há uma íntima relação desse conceito, ou prática, com a produção do discurso filosófico.

#### **4. Entrelaçamento conceitual: produção de pensamento, autonomia e a *parresia***

Nós devemos começar por reinventar o futuro nos concentrando em um presente mais criativo. (Michel Foucault)

A problemática que envolve a produção de Filosofia no Brasil tem uma dimensão política que não pode ser deixada de lado, além das ideias que apresento aqui até agora. Michel Foucault é um companheiro privilegiado para pensarmos a política na vinculação com a reprodução

---

<sup>22</sup> Não nos parece muito adequado desejar a produção só ser mais, ou para ser reconhecido (o que ainda nos colocaria numa relação de submissão ao reconhecimento do outro).

<sup>23</sup> Se o compromisso for outro teríamos que reformular nossas diretrizes da Educação.

<sup>24</sup> Apesar da esmagadora maioria dos filósofos no Brasil, até os não licenciados, serem professores.



dos discursos. Vejamos *com* ele como é possível atrelar a produção de pensamento filosófico à relação entre o sujeito, a verdade e o poder. Para tanto recorreremos à noção de *parresia* tomada para reflexão por Foucault no curso *O Governo de si e dos outros II, Coragem de Verdade*.

Foucault opta por discutir, em seu último curso, o ato pelo qual o sujeito ao dizer se manifesta e, mais bem dizendo, se representa a si mesmo. Isto é, Foucault traz uma reflexão sobre a relação que há entre a constituição do sujeito e o dizer-verdadeiro, na medida em que o dizer-verdadeiro possibilita que ocorra uma espécie de auto soberania que está no cerne daquilo que o homem pode fazer de si mesmo.

Nesse contexto de vinculação do dizer-verdadeiro com a constituição de um si mesmo independente e autônomo, é possível perguntar o que acontece com o sujeito se quando ele fala o faz sem nunca representar a si mesmo, pois nele fala *outro*. Foucault se pergunta quais as práticas e que tipo de discurso dizia o sujeito, cremos que aqui é possível perguntar pelas práticas e o tipo de discurso que a Filosofia *entre nós* tem feito. E, principalmente, os impactos desse modo de dizer em nós. Além de retomar algumas teses de Foucault sobre a *parresia*, esperamos assinalar o sinal mais importante desse retorno ao conceito e a prática da *parresia*: é preciso dizer a verdade sobre si mesmo.

A *parresia* pode ser traduzida como o falar franco que desemboca em um compromisso moral com a verdade. A fala não deve ter nenhum interesse que não o de pretender **que o outro seja soberano de si mesmo**, pressupõe, desde o início, portanto, uma ética, pois é uma relação com o outro. A *parresia* é, então, a coragem de verdade daquele que fala que envolve aquele que escuta.

Na *parresia*, o que está fundamentalmente em questão é (...) a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, de maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e, segundo a forma que se crê ser necessário dizer. O termo *parresia* está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram *parresia* pela palavra *libertas*. O tudo dizer da *parresia* tornou-se *libertas*: a liberdade de quem fala (FOUCAULT, 2006, p. 261). [HS].

E. Castro, no *Vocabulário Foucault*, afirma que a *parresia* é para Foucault uma das técnicas mais fundamentais das práticas de si mesmo na Antiguidade.

Em primeiro lugar, na literatura epicurea, expressa uma qualidade do fisiólogo, o médico conhecedor da natureza, que define a relação entre o médico e o paciente. Falar com *parresia*, isto é, como liberdade da palavra, consiste em dizer ao enfermo as verdades da natureza que podem mudar o modo de ser do sujeito doente<sup>25</sup>. Em segundo lugar, no contexto mais amplo da relação mestre-discípulo, a *parresia* define a atitude do mestre que corresponde ao silêncio do discípulo (CASTRO, 2009, p. 316).

A atitude indicada remonta tanto ao éthos do mestre quanto a técnica necessária para transmitir o discurso ou os discursos verdadeiros. Digno de nota que na explicitação da *parresia* aparece suas grandes inimigas: a cólera e a adulação. A cólera como o comportamento de quem se encontra em superioridade em relação ao outro e expressa isso como arrebatamento, a adulação daquele que escuta e que compensa o abuso do poder se subordinando para usar isso a seu favor. A *parresia* estaria longe dessas duas práticas. Ela é o avesso dessas duas práticas. Essas duas práticas estariam na contramão do dizer-verdadeiro, portanto.

A *parresia* ocorre quando alguém fala e fala a outro, contudo o faz de tal maneira que este outro possa constituir uma relação consigo mesmo, uma relação autônoma, independente, plena. É esse, portanto, o dizer-verdadeiro. A *parresia* está diretamente, assim, vinculada à autonomia (tema essencialmente kantiano e que aparece a todo o momento na obra de Foucault) e que está no cerne da própria noção de governo para Foucault, uma noção de governo intencionalmente aberta, significando na base a condução das condutas, do outro indivíduo, de um grupo ou de si mesmo.

Apesar do contexto eminentemente político da *parresia*, visto que Foucault indica a *parresia* como política na medida em que o foco está

---

<sup>25</sup> Citando a *História da sexualidade*.

em dizer a verdade a alguém, ela é um dizer a verdade que permite ou possibilita que esse sujeito se constitua como autônomo, ao lado, há também uma *parresia* filosófica em que o foco está em dizer a verdade sobre si mesmo. Ambas parecem nos levar há uma espécie de auto soberania. A *parresia* pode ser tomada como ação política e como ação filosófica. Nisso consiste para Foucault a própria definição do papel do intelectual: levar a seus contemporâneos o que está acontecendo. Fazer um diagnóstico do presente.

A *parresia* está em um cruzamento conceitual fundamental da obra de Foucault. Cruzamento esse que tem como desenho a própria atitude crítica. Uma crítica que vem de baixo daquele que precisa de coragem para falar o que deve ser dito. Assim sendo, há na *parresia* uma noção de dever, o que significa que na base dessa está uma deontologia. Aquele que diz a verdade não é forçado a fazê-lo, mas o faz, pois considera este seu dever. Obedece a si mesmo, consequentemente. Há na defesa da *parresia* um caminho para o desassujeitamento. Há na *parresia* uma indocilidade refletida, portanto, corajosa, e essa está no âmago da definição do que é a crítica. A crítica que interroga o poder, uma coragem existencial.

Há em Foucault mais uma vez a convocação para a auto formação da subjetividade, a *parresia* pretende que o outro se constitua como o soberano de si mesmo por meio de uma elaboração ética. Ela pressupõe, portanto, uma relação com o outro. Ela é entendida, ainda, a partir do seguinte fim: a transformação e autonomia do indivíduo pela criação de modos de existência éticos específicos (VIEIRA, 2013).

O filósofo é o agente da verdade. A Filosofia é uma arte da existência e o discurso verdadeiro realiza a existência, há uma relação entre a existência bela e a verdadeira vida, a vida na verdade, a vida pela verdade, é disso que Foucault trata: da emergência da vida verdadeira no princípio e na forma do dizer verdadeiro (dizer a verdade aos outros, a si mesmo, sobre si mesmo e dizer a verdade sobre os outros), vida verdadeira e jogo do dizer verdadeiro, é esse o tema, o problema que Foucault nos traz (FOUCAULT, 2011b, p. 151-152).<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> *A Coragem de verdade.*

A questão da produção de Filosofia está antes de tudo, a meu ver, na tarefa do intelectual, uma maneira de refletir sobre a nossa relação com a verdade. É preciso completar: ela é uma maneira de se perguntar se essa é a relação que temos com a verdade, como devemos nos conduzir? A Filosofia pode/deve modificar nossa relação com a verdade e com o presente, nosso tempo.

Há um papel não só do filósofo, mas do intelectual, que passa pela criação de regimes de verdade. **Não é papel do intelectual o reforço de regimes de verdade.** A tarefa não seria a crítica ou ainda mudar a consciência das pessoas, mas **mudar o regime de produção das verdades.** Evidenciar aquilo que não está se vendo para que a partir daí se veja. Há uma exigência feita ao *parresista*: deve-se ter uma relação consigo mesmo, com o outro e com a verdade. O dizer verdadeiro sobre si mesmo para o outro é de suma relevância.

## **5. Uma relação mais saudável com a tradição e a dimensão ética do ensino de Filosofia**

O filósofo no Brasil precisa pensar em seu papel como intelectual e como professor. Defendemos que o papel do filósofo não pode ser o de reproduzir ou fortalecer regimes de verdade, reforçar consensos, parecidos, portanto, que a reprodução pura e simples de Filosofia é antiética e produz uma submissão e uma ausência de soberania que afeta não apenas a Filosofia, mas nós mesmos como sujeitos. Essa prática inaugura um círculo vicioso que resulta em ausência de pensamento.

É totalmente possível conquistarmos uma independência relativa da tradição ao ponto de conseguirmos respirar e atribuir sentidos próprios às nossas experiências por meio do pensamento. Isso é o que considero uma relação *saudável* com a tradição do pensamento filosófico e, conseqüentemente, uma relação mais saudável com o ensino de Filosofia. Não vejo como desatrelar as duas coisas.

Em suma, tal relação saudável com a tradição implica em alguns

pressupostos, como: a) que é possível assumir uma atitude sem adotar uma doutrina; b) que é possível atuar dentro de um mesmo modelo filosófico sem adotar os mesmos conceitos; c) que é possível atualizar um pensamento filosófico sem fazer a pergunta: o que a autor diria sobre tal tema, problema ou situação hoje?; d) que o estudo da Filosofia pode ser metafilosófico indicando *a maneira* como os conceitos foram criados, os operadores conceituais usados por um filósofo como ponto de partida para o pensar; e) e que ainda é possível pensar não igual a um filósofo, mas em analogia *com* ele, pois um diálogo deve ser ético e isso pressupõe dois seres humanos com o mesmo estatuto e *em* relação. Isso significa dizer que é a ética (relação entre sujeitos) e não a epistemologia (o pesquisador como sujeito e o filósofo como objeto) deveria caracterizar a produção filosófica. Os filósofos e suas filosofias deveriam ficar atrás de nós como molas propulsoras e não na nossa frente como muro impedindo-nos de pensar por nós mesmos. No ensino os mesmos pressupostos deveriam ser respeitados.

O impacto negativo da reprodução de teorias filosóficas no ensino de Filosofia pode ser revertido com duas medidas, uma mais imediata e mais fácil de ser implantada, outra mais difícil e dependerá da mudança estrutural na cultura acadêmica e até na cultura brasileira de um modo geral. Me refiro a ensinar aos estudantes filósofos que tiveram relações criativas com a tradição, permitindo que *a forma* se sobressaia aos *conteúdos*. Isso é relativamente fácil de se fazer: a prática de ensino deveria ser voltada para chamar a atenção do estudante sobre como *usar* as Filosofias e os filósofos para pensar, bem como apresentar exemplos pontuais dessas experiências do pensamento. Em uma dimensão mais profunda, os filósofos brasileiros precisariam recusar a prática de produção de comentários e de recenseamentos filosóficos e produzir conceitos e métodos que colaborem com a compreensão de nós mesmos e do mundo a nossa volta.

Essas mudanças pedem uma escuta. Escutamos pouco os filósofos latino-americanos e outros filósofos não-europeus que nos provocam a décadas a pensar por nós mesmos, eles não têm voz. Seus discursos (não atrelados ao poder) não estão em vigência, não criaram nenhuma esfera

de existência, de verdade ou de realidade. Isso precisa ser mudado. É necessário que tragamos outras tradições e culturas para pensarmos a Ética, a Teoria do Conhecimento, a Lógica, etc.<sup>27</sup>

Aqueles que se recusam a escuta de outras culturas, sugerimos que se escute então aqueles que são considerados os grandes nomes da Filosofia, e que tem voz, aqueles cujos discursos estão em vigência e que dizem basicamente a mesma coisa: *sirva-se de si mesmo sem a direção de outrem (...) o perigo não é tão grande, pois aprenderiam muito bem a andar, finalmente, depois de algumas quedas* (KANT, 1985).

A escuta do outro sem se submissão à sua forma de pensar parece-nos o caminho para garantir a dimensão ética na prática tanto de produção, quanto de ensino de Filosofia.

## Referências

- ALMEIDA, D. Nós os não-europeus – o pensamento na América Latina e a Não- Filosofia: um possível non rapport? *Revista Páginas de Filosofia*, São Bernardo do Campo, v. 3, n. 1-2, p. 111-134, jan./dez. 2011.
- BONDY, Salazar. *Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI Editores, 1988.
- CABRERA, J. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DUSSEL, E. *1492 o encobrimento do outro – A origem do mito da modernidade*, São Paulo: Perseu Abramo, 1993.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. São Paulo: FTD, 2012.
- KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento? In: \_\_\_\_\_. *A paz perpétua e outros opúsculos*, Lisboa: Edições 70, 1985.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros II - A coragem de verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

<sup>27</sup> A quantidade de teorias filosóficas contemporânea sobre etnia, gênero, diversidade, meio ambiente (com perspectiva pós-colonial) que é negligenciada pelos filósofos brasileiros é surpreendente.

NOBRE, Marcos. *Conversas com filósofos brasileiros*, São Paulo: Editora 34, 2000.

TRINDADE, Vanderlei Luiz. *O debate entre Salazar Bondy e Leopoldo Zea*. 1997. p. 159-171. Disponível em: <<http://www.ifil.org/Biblioteca/trindade.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

VIEIRA, Priscila. *A coragem da verdade e a ética do intelectual em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2015.

ZEA, *La filosofía americana como filosofía sin más*. 3. ed. México: Siglo XXI Editores, 1975.

Data de registro: 26/01/2016

Data de aceite: 19/04/2017







## Interdisciplinaridade: da simplificação ao pensamento complexo

*Gionara Tauchen\**

*Altair Alberto Fávero\*\**

*André Martins Alvarenga\*\*\**

**Resumo:** O presente artigo objetiva discutir a insatisfação epistemológica decorrente dos limites disciplinares e colocar em relevo princípios epistemológicos que podem nos ajudar na autoprodução do ensino que intenciona contribuir com o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar, sustentando as seguintes teses: a) as interações disciplinares podem ser potencializadas pelo diálogo, mas é por meio da postura epistemológica dialógica e da aprendizagem intersubjetiva que produzimos o tensionamento disciplinar, incluindo/excluindo as contradições; b) a interdisciplinaridade, no plano das atividades de ensino, não é um atributo ontológico, mas uma emergência epistêmica pragmática. O estudo é de natureza qualitativa, de base hermenêutica. Concluímos que as condições de interação disciplinar podem ser organizadas pela produção do lugar; pela diferença criadora dos diferentes elementos (disciplinas) e pelas inter-relações entre os sujeitos que compartilham as necessidades de compreensão, de religar o que foi desconectado, expressando que no ensino encontramos um lugar para a complexa convivialidade humana.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Dialógica. Intersubjetividade. Pensamento complexo.

---

\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Moçambique. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. *E-mail:* giotachen@gmail.com.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo. *E-mail:* favero@upf.br

\*\*\* Doutor em educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor de Ciências Exatas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). *E-mail:* andrealvarenga@unipampa.edu.br

## **Interdisciplinarity: from simplification to opening**

**Abstract:** This article aims to discuss the epistemological dissatisfaction arising from disciplinary boundaries and highlight epistemological principles that can help us in the self-production of teaching that intends to contribute to the development of interdisciplinary thinking, support the following theses: a) disciplinary interactions can be leveraged through dialogue, but it is through dialogical epistemological stance and intersubjective learning that disciplinary tension is produced, including/excluding the contradictions; b) interdisciplinarity, in terms of teaching, is not an ontological attribute, but a pragmatic epistemic emergency. The study is qualitative, hermeneutic-based. We conclude that the interaction disciplinary conditions can be arranged by the production of the place; by the creative difference of the different elements (subjects) and the inter-relationships among individuals who share the understanding, to reconnect what has been disconnected, showing that at the school, a place for the complex human conviviality can be found.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Dialogical. Intersubjectivity. Complex thinking.

## **Interdisciplinariedad: de la simplificación al pensamiento complejo**

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo discutir la insatisfacción epistemológica derivada de los límites disciplinares y resaltar los principios epistemológicos que nos pueden ayudar en la autoproducción de la enseñanza, la cual pretende contribuir con el desarrollo del pensamiento interdisciplinar, sustentando las siguientes tesis: a) las interacciones disciplinares pueden ser potencializadas por el diálogo, pero es por medio de la postura epistemológica dialógica y del aprendizaje intersubjetivo que producimos el tensionamiento disciplinar, incluyendo/excluyendo las contradicciones; b) la interdisciplinariedad, en el plano de las actividades de enseñanza, no es un atributo ontológico, sino una emergencia epistémica pragmática. Este estudio es de naturaleza cualitativa, de base hermenéutica. Se concluye que las condiciones de interacción disciplinar pueden ser organizadas por la producción del lugar, por la diferencia creadora de los diferentes elementos (disciplinas) y por las interrelaciones entre los sujetos que comparten las necesidades de comprensión, de atar lo que fue desconectado, expresando que en la enseñanza encontramos un lugar para la compleja convivencia humana.

**Palabras clave:** Interdisciplinariedad. Dialógica. Intersubjetividad. Pensamiento complejo.

## **Considerações iniciais: oceanos de desassossegos**

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança (MORIN, 2008, p. 81)

A universidade, pelo mundo afora, diversificou-se em modelos e funções paradoxais: “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico” (TAUCHEN, 2014, p. 82). Como espaço de múltiplas culturas, não conseguiu vivificar o movimento de comunicação transcultural: o religioso opõe-se à razão, as ciências da natureza às sociais, o sujeito ao objeto. Produzimos e transmitimos a herança cultural, formando pessoas em disciplinas artificialmente delimitadas que, em suas atividades sociais, vivenciam problemas complexos e demandas de integração e de tensionamento disciplinar.

Parafrazeando Morin (2008), o desafio não é apenas modernizar a cultura, mas, também, “culturalizar a modernidade”. A pressão superadaptativa que atordoa a universidade – demandas econômicas, sociais, técnicas, especializadas, administrativas, entre outras – leva-a a adequar o ensino e a pesquisa às leis de mercado, da produção, da divisão disciplinar, provocando a senilidade das estruturas e dificuldades de interação entre as pessoas, os conhecimentos e as ações que produzem.

Pombo (2003, p. 4) analisa que, apesar de necessária, a especialização foi realizada por meio de grandes sacrifícios, tanto culturais quanto das “novas formas de enquadramento institucional da actividade científica. Ela levou a uma institucionalização do trabalho científico absolutamente devastadora e de que estamos hoje a sofrer as consequências”. Considera a ciência uma grande instituição constituída por comunidades cindidas e competitivas, fragmentadas e enclausuradas nas próprias especificidades.

Neste cenário, Nicolescu (1997) nos adverte que o aumento dos

saberes disciplinares e a consequente especialização promoveram barreiras à comunicação e à compreensão humana. Destaca, o autor, que a partir da metade do século XX, alguns setores perceberam a necessidade de vínculos entre as diferentes disciplinas, resultando na proposição da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade, entrando timidamente em certas universidades, mas expressando que “a reforma do pensamento exige a reforma da Universidade” (MORIN, 2008, p. 83).

Hoje, no Brasil, a interdisciplinaridade está presente na organização curricular dos cursos de graduação e de pós-graduação, nos currículos da Educação Básica, na pesquisa e na produção do conhecimento, no contexto midiático, empresarial e tecnológico (POMBO, 2003; 2005), sendo de uso comum “muito embora com concepções ou significados diferentes, em função notadamente dos níveis e da finalidade com que a mesma é empregada” (ALVARENGA *et al.*, 2011, p. 27) (JAPIASSU, 2006; FAZENDA, 2002; 2013). Essa diversidade de entendimentos e intenções leva Pombo (2003, p. 2) a concluir que “o resultado traduz-se por uma enorme cacofonia. A palavra é ampla demais, quase vazia. Ela cobre um conjunto muito heterogêneo de experiências, realidades, hipóteses, projectos”. Nesta “enorme cacofonia”, concordamos com Paviani (2014, p. 7) quando diz que “nem todos os filósofos, cientistas e pedagogos acreditam no conceito de interdisciplinaridade”, pois assim como ela “pode ser praticada sem ser assim nomeada”, há situações em que muitos “pretendem praticá-la e, de fato, nada produzem de interdisciplinar”.

No entanto, acreditamos que esta diversidade é produtiva, esperançosa e comporta horizontes de possibilidades, conforme discutiremos na segunda parte deste artigo. Pensamos com Paviani (2014, p. 7) que o problema “não está apenas na noção de interdisciplinaridade, mas no estatuto do conhecimento, nas divisões, classificações, sistematizações e modos de produção e de transmissão do conhecimento”.

Para Lenoir e Hasni (2004, p.1), podemos analisar a existência de três conceitos de interdisciplinaridade, considerando as bases culturais de tais movimentos: a) de origem europeia e, mais especificamente, francesa,

voltado para a dimensão epistemológica, com caráter mais reflexivo e crítico; b) anglo-americano, orientado pela lógica instrumental e, por isso, mais voltado para os aspectos metodológicos; c) brasileiro, “se inscribe en la perspectiva fenomenológica, privilegia las dimensiones humanas y afectivas, y expresa una lógica subjetiva dirigida a la búsqueda del sí”. (cf. LENOIR, Y.; HASNI, A. 2004, p. 1). Ambos os conceitos, segundo os autores, são complementares e mutuamente necessários.

Alvarenga et al. (2011, p. 13) apresenta a interdisciplinaridade como campo de conhecimento em construção, destacando os desafios teóricos, metodológicos e técnicos vinculados à pesquisa, entendendo que “não se trata, pois, de superação do conhecimento disciplinar, sob o qual se funda tal modelo, mas de reconhecer a pertinência e a relevância de outro modo de fazer ciência, de gerar conhecimento”. Neste sentido, são importantes os esclarecimentos de Lenoir e Hasni (2004, p. 2), para quem o conceito de interdisciplinaridade está vinculado, histórica e epistemologicamente, ao conceito de disciplinaridade, mas, “sin embargo, en el campo de la educación, se trata de una disciplinaridad escolar cuyo significado y cuyos elementos constitutivos difieren de la disciplinaridad científica”.

Santomé (1998, p. 70) entende que a finalidade da interdisciplinaridade é “recompôr ou reorganizar os âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que na verdade consistem de recombinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico”. Gusdorf (1983, p. 100-101), discutindo a cultura científica e as disputas de poder, também considera que a desordenada proliferação das ciências e a conseqüente fragmentação provocam uma “anarquia epistemológica tão grave quanto a anarquia moral e social característica da cultura contemporânea”.

Neste sentido, destacamos as importantes contribuições de Leis (2011, p. 112), que sugere que evitemos definições abstratas da interdisciplinaridade, pois acabam funcionando como “camisas de força” e explica: “enquanto as disciplinas possuem uma tradição epistemológica consolidada, no campo dos estudos interdisciplinares não existem regras

predeterminadas que possam ser aplicadas rigidamente ao processo de avaliação”. O autor sugere que um dos obstáculos à interdisciplinaridade são as idiosincrasias, que envolvem os sujeitos, principalmente nas ciências sociais e humanas, em discussões intermináveis sobre temas que são polissêmicos e que comportam significados diversos. Neste sentido, sugere que os estudos interdisciplinares sejam considerados como “formas de conhecimento não paradigmáticas” (LEIS, 2011, p. 112-113), pois a pretensão de colocar “ordem” na “desordem”, homogeneizando os estudos interdisciplinares ou propondo uma definição unívoca do conceito, atenta contra a prática da interdisciplinaridade, “por tratar-se de uma proposta que, inevitavelmente, é feita a partir de algumas culturas disciplinares existentes”.

Assim, com base nessas reflexões iniciais, este artigo tem como objetivo abordar a insatisfação epistemológica decorrente dos limites disciplinares e colocar em relevo princípios epistemológicos que podem nos ajudar na autoprodução do ensino que intenciona contribuir com o desenvolvimento do pensamento interdisciplinar. Pretendemos, ainda, construir argumentos para sustentar as seguintes teses: a) as interações disciplinares podem ser potencializadas pelo diálogo, mas é por meio da postura epistemológica dialógica e da aprendizagem intersubjetiva que produzimos o tensionamento disciplinar, incluindo/excluindo as contradições; b) a interdisciplinaridade, no plano das atividades de ensino, não é um atributo de uma condição ontológica, mas uma emergência epistêmica pragmática. Por isso, não há professores interdisciplinares, mas pensamentos que podem organizar-se mais ou menos por posturas epistemológicas dialógicas que potencializam compreensões interdisciplinares.

O estudo é de natureza qualitativa, de base hermenêutica (GADAMER, 2007, 2008; HERMANN, 2002). Entendemos que o caráter interpretativo da hermenêutica fortalece a produção de sentidos e as possibilidades de autocompreensão, enquanto busca compreender o mundo objetivado, ampliando horizontes e espriando outras possibilidades de

intervenção no mundo. Compreender, na perspectiva de Gadamer (2008), significa que podemos pensar e ponderar o que o outro pensa, em um processo histórico que abre outras possibilidades de reflexão. Por outro lado, admite que somos determinados pela história e pela comunidade linguística. Assim, a compreensão, no âmbito da hermenêutica, envolve um processo em que se inter-relacionam preconceitos ou pré-compreensões, historicidade e aplicação.

A hermenêutica apresenta-se como uma possibilidade de desconstruir a racionalidade, que se preocupa mais com as certezas e as verdades. Conforme escreve Hermann (2002, p. 25), “o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo”. Assim, a experiência hermenêutica convoca o sujeito a dar-se conta dos próprios pré-conceitos, dos juízos prévios, encontrando a própria historicidade no interior da tradição.

### **Arquipélagos de pensamentos**

Mais terrível do que qualquer muro, pus grades altíssimas a demarcar o jardim do meu ser, de modo que, vendo perfeitamente os outros, perfeitissimamente eu os excluo e mantenho outros (PESSOA, 2006, p. 241).

Se as demandas interdisciplinares, da atualidade, decorrem, ao mesmo tempo, dos limites e das potencialidades disciplinares, a que nos referimos como disciplina? A polissemia de entendimentos não está presente apenas nos estudos interdisciplinares, mas também na categoria disciplina. Pombo (2003) sugere, pelo menos, três grandes significados: como ramo do saber, componente curricular e conjunto de normas.

Notadamente, a organização disciplinar, como ramo do saber, desenvolveu-se com as universidades modernas, com o Positivismo de forma acentuada e nos seus desdobramentos no século XX, por meio da pesquisa científica. A história das disciplinas está inscrita, portanto, na

história da sociedade e das instituições, nos seus tempos e espaços. Como categoria organizadora, a disciplina “institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem” (MORIN, 2005, p. 105), sendo sua autonomia decorrente da “delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias”. Não decorre, portanto, apenas do conhecimento interno, mas também de um conhecimento externo. Por isso, Morin (2005) sugere que não basta estar por dentro de uma disciplina para conhecer os problemas aferentes a ela. Se considerarmos a organização de um campo disciplinar como um paradigma, por exemplo, e que a organização deste é orientada pelo pensamento simplificador, “significa dizer, ao mesmo tempo, que o paradigma de simplificação escapa a qualquer compreensão pelo pensamento simplificador que gera. *O paradigma da ciência clássica não permite tomar consciência da noção de paradigma*” (MORIN, 2005, p. 290, grifos do autor). Ou seja, as fronteiras e os operadores cognitivos que contribuem para a estabilidade interna de um sistema de ideias ou de uma disciplina são insuficientes para promover seu próprio tensionamento. Por isso, é preciso estar ciente do problema do paradigma.

Neste sentido, é importante destacar que, na obra *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn (2011, p. 13), ao abordar a formação das tradições de investigação e o(s) conceito(s) de paradigma, expressa-o, entre outras definições, como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Morin (2005) redefine o conceito na obra *O método 4*, atribuindo-lhe um caráter semântico, lógico e ideo-lógico. Para Morin (2005, p. 209),

um paradigma contém, para todo discurso sob a sua influência, os conceitos fundamentais ou as categorias essenciais de inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre os seus conceitos ou categorias.



Com base nessas compreensões, podemos dizer que o paradigma impera e orienta a organização dos nossos pensamentos porque institui os operadores cognitivos e as relações lógicas que governam, de forma imaterial, as concepções e ações realizadas sob seu império. O paradigma que orienta a ciência moderna caracteriza-se, basicamente, pela simplificação, fundado em uma racionalidade que opera a organização do pensamento a partir dos pilares da **ordem, disjunção, redução e lógica clássica**. Este paradigma é denominado por Morin (2005, 2007a, 2007b) de simplificador, pois “põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio” (MORIN, 2007a, p. 59). Ou seja, ordem, nesta perspectiva, é tudo o que é repetição e constância, coação e determinação. No processo de simplificação fragmenta-se e separa-se o que está ligado (disjunção) e unifica-se o que é diverso, diferente e divergente (redução), mobilizando, na organização do pensamento, além desses princípios, a lógica clássica.

Morin (2005, p. 212) explica que “uma lógica institui a ordem e a regra computacional de qualquer pensamento e qualquer sistema de ideias”. Ou seja, o conjunto de regras lógicas orienta os sistemas de ideias e teorias, e os indivíduos que compartilham e estão submetidos a essas teorias operam segundo essas regras. A lógica da modernidade, que nasceu na Grécia antiga, com Aristóteles, “incide sobre a identidade, a dedução e a indução, que garantem a evidência, a coerência e a validade formal das teorias e discursos” (MORIN, 2005, p. 2012). Três princípios inseparáveis constituem o centro dessa lógica clássica: “identidade ( $A \text{ é } A$ ); não contradição ( $A \text{ não é } A \text{ e não } A \text{ ao mesmo tempo}$ ); terceiro excluído (não existe um terceiro termo  $T$  [ $T$  de Terceiro] que seja, ao mesmo tempo,  $A$  e não  $A \rightarrow A \text{ é } A \text{ ou não } A$ )” (ALVARENGA *et al.*, 2011, p. 16).

Absolutizada, a lógica clássica tornou-se um alicerce para a ciência moderna, estruturando uma visão de mundo coerente e inteiramente acessível ao pensamento (disciplinar). Contudo, tudo o que excedesse essa coerência, foi colocado para fora da lógica, do mundo, da realidade.

Assim, o pensamento e as construções teóricas efetuaram-se logicamente pela dedução e indução. A primeira expressa o procedimento que retira as conclusões necessárias de premissas prévias, ou seja, do universal ao particular. A segunda, parte dos fatos particulares para chegar aos princípios gerais. A indução acabou se tornando o esteio mais “seguro” para a produção dos campos disciplinares<sup>1</sup>, pois a partir das observações, das regularidades, das repetições, tem formulado leis universais que as traduzem. Para Morin (2005, p. 214), “o espírito científico reforçou a indução ligando-a à probabilidade, a qual, no início deste século, salvaguardaria o determinismo, substituindo o seu antigo caráter mecânico por um caráter estatístico novo”. De fato, a ciência não cessou de matematizar-se ao longo do seu desenvolvimento e especialização. Conforme Morin (2007a, p. 10),

qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento.

Estes princípios de organização do pensamento, ancorados na matematização<sup>2</sup>, formalização e lógica binária, orientaram nossas visões de mundo sem que, por vezes, tivéssemos o entendimento sobre tais operações. Na pesquisa, separamos sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, conteúdo e forma, quantidade e qualidade; no ensino, teoria e

<sup>1</sup> Adotamos a noção de campo dos estudos de Bourdieu (2004), que vincula as disciplinas científicas a um capital científico, a regras e a disputas de naturezas diversas. Para o autor, “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” (p. 29).

<sup>2</sup> Em seu *Um discurso sobre a ciência*, Santos (1997, p. 14-15) destaca que “a matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria”. Trata-se de um processo de matematização do mundo, pois “o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos” e assim, “conhecer significa quantificar” e “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”.

prática, ensinar e aprender, professor e aluno, ensino e pesquisa. Não há dúvida, contudo, que esta lógica permitiu enormes avanços científicos.

No entanto, esta ciência elucidativa e conquistadora apresenta-nos marcas nocivas que se referem ao “conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma” (MORIN, 2008, p. 16). A ciência “libertadora” é, também, excludente, segregadora e meio de subjugação. Por isto, precisamos, como ponto de partida, dispor de pensamentos que nos permitam compreender a complexidade intrínseca à madureza e à glacialidade da ciência, bem como as decorrências e possibilidades emergentes para a educação e o ensino.

Constatada essa insuficiência da lógica clássica, Morin (2005, p. 235) afirma que “precisamos de uma lógica maleável ou fraca e uma concepção metalógica (racionalidade aberta) e supralógica (paradigma da complexidade)”. Para tanto, sugere a dialógica, que não é uma lógica nova e nem dispensa a lógica clássica, mas um modo de utilizar a lógica em movimento de conjunto. “A dialógica não supera as contradições radicais, considera-as como insuperáveis e vitais, enfrenta-as e integra-as no pensamento, o qual então utiliza a lógica sem se deixar subjugar por ela” (MORIN, 2005, p. 240). A dialógica pode ser entendida como uma unidade complexa entre duas lógicas complementares e antagônicas que se completam e se combatem. A dialógica, embora inspirada na dialética hegeliana, distingue-se. “Em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior. Na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos” (MORIN, 2007c, p. 301).

Assim, entende-se que a contradição é decorrente das resistências do mundo à lógica, isto é, “a contradição vale para o nosso entendimento, não para o mundo” (MORIN, 2005, p. 241). O mundo constitui-se de antagonismos complementares, indissolúveis, que o nosso pensamento, operando por meio da lógica clássica, traduz em contradições. “Com efeito, todo conhecimento é tradução, e a contradição é o modo pelo qual se traduzem, aos olhos da nossa razão, os buracos negros nos quais

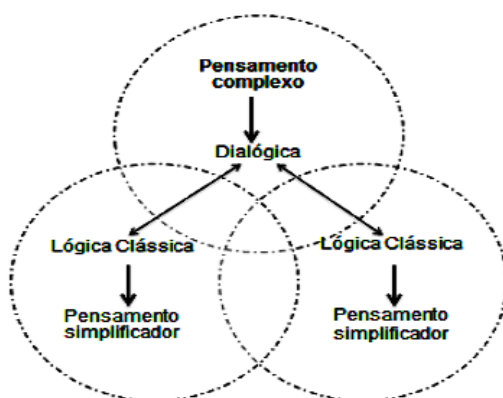
desmoronam as nossas coerências lógicas” (MORIN, 2005, p. 241).

Na lógica clássica, o imperativo universal do terceiro excluído deriva da disjunção que, além de separar o sujeito pensante do objeto entendido, coloca como “princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas’”(MORIN, 2007a, p.11). Para o pensamento complexo, o terceiro excluído vale para casos simples nos quais, por exemplo, se define se um ser vivo é animal ou vegetal, mas há outros casos em que é preciso abordá-lo em função da complexidade. “O terceiro excluído, necessário apenas ao pensamento analítico, deve ser alternativamente excluído e incluído no pensamento analítico/sintético, no pensamento organizacional, no pensamento complexo” (MORIN, 2005, p. 246). O pensamento complexo não se fecha na disjunção e, por isso, permite incluir/excluir o terceiro por meio da dialógica: “duas posições contrárias estão necessariamente ligadas, mesmo se opondo” (MORIN, 2005, p. 246).

A disjunção contribuiu para isolar as ciências umas das outras e, “dentro delas (física, biologia, ciências humanas), as disciplinas umas das outras, recortando, de maneira abstrata e arbitrária, o objeto de cada uma na malha solidária do real” (MORIN, 2005, p. 276) e a maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: “a redução do complexo ao simples (do biológico ao físico, do humano ao biológico)” (MORIN, 2005, p. 276). O princípio da disjunção, aliado ao princípio da redução, dificulta a percepção dos “vínculos e da solidariedade entre os elementos de uma realidade complexa, produzindo igualmente a invisibilidade do global e do fundamental” (MORIN, 2007b, p. 117). Por isso, em nível das ideias, nosso entendimento é de que, operando com as mesmas lógicas, mesmo em campos disciplinares diferentes, somos incapazes de compreender uns aos outros. “As concepções de mundo excluem-se entre elas e evidentemente umas não veem mais do que os erros e ilusões das outras” (MORIN, 2007b, p. 117).

O pensamento complexo, para Morin (2005, p. 248), “salva a lógica como higiene do pensamento e transgride-a como mutilação do pensamento”, conforme representamos a seguir:

**Figura 1:** Pensamento que coloca em interação diferentes lógicas



**Fonte:** os autores

A lógica clássica, soberana na construção dos campos disciplinares, institui a ordem e as regras computacionais<sup>3</sup> ao pensamento, isto é, a lógica comanda o pensamento. Na perspectiva da complexidade, “a lógica deve estar subordinada ao pensamento que se lança na incerteza” (MORIN, 2005, p. 254), pois o pensamento pode colocar em ação diferentes lógicas, mas não se reduz à lógica em ação.

É a partir dessa linha de interpretação que, apoiando-se nos estudos de Alvarenga *et al.* (2011) sobre a pesquisa interdisciplinar, passamos a problematizar suas decorrências, também para os processos de ensino:

consideramos os fenômenos complexos não como passíveis de serem estudados, de maneira ampla ou em sua integralidade, pelos recursos disponíveis por pesquisadores solitários, com formação centrada de maneira exclusiva no arsenal de disciplinas específicas e, por vezes, dominando tão somente uma dada perspectiva teórico-metodológica ou um dado paradigma de investigação (ALVARENGA, 2011, p. 58).

<sup>3</sup> A ideia de computação vincula-se a organização comunicante/informacional do sujeito. Para Morin (2008, p. 318), “todo ser vivo, mesmo o menos complexo, é um indivíduo dotado de aparelho de computação. Esse aparelho é radicalmente diferente dos computers artificiais que são construídos por outrem, recebem seu programa de outrem e operam para outrem”.

As fronteiras disciplinares, como sistemas de ideias, são demarcadas, entre outros aspectos, pela linguagem. Por isso, “precisamos pensar circularmente que a sociedade faz a linguagem que a faz, que o homem faz a linguagem que o faz e fala a linguagem que o exprime”(MORIN, 2005, p. 199). A linguagem organiza-se e é organizada em função das associações com a lógica e com as formas de organização do pensamento. É ativada e ativadora de paradigmas, categorias, esquemas, formas de pensamento, pois “lógica e linguística são duas máquinas em uma, íntimas e profundamente integradas uma na outra, mas irredutíveis uma a outra” (MORIN, 2005, p. 200).

Por isso, acreditamos que, nos contextos de ensino, a organização de pensamentos interdisciplinares demanda sistemas de interações de diferentes lógicas pelo *medium* da linguagem e da aprendizagem intersubjetiva. Não se trata de aceitar ou compreender a “outra concepção, o outro pensamento, trazendo-o para o nosso universo epistêmico, ou seja, não o compreendendo” (MORIN, 2005, p. 290). A compreensão recíproca exige a percepção e a compreensão do que comanda a lógica, o discurso, os conceitos, as teorias, a prática cotidiana, isto é, dos paradigmas. “É uma condição de sobrevivência da humanidade, pois é uma condição de verdadeira tolerância, nem ceticismo mole ou frio relativismo, mas *compreensão*” (MORIN, 2005, p. 290).

### **Ilhas de possibilidades**

A civilização consiste em dar a qualquer coisa um nome que lhe não compete, e depois sonhar sobre o resultado. E realmente o nome falso e o sonho verdadeiro criam uma nova realidade. O objeto torna-se realmente outro, porque o tornamos outro (PESSOA, 2006, p. 96).

Parafraseando Morin (1997), podemos dizer que, até agora, sabemos que o conhecimento é mal conhecido e que conhecemos mal, que é fragmentado e que ignora o que desconhece e, também, o que conhece. Aceitar essa confusão e incerteza pode transformar-se em estratégia quan-

do assumidas suas virtudes. Se entendemos que duas lógicas diferentes, duas disciplinas, com duas posições reconhecidas como verdadeiras, uma e outra isoladamente, que se negam mutuamente, podemos abrir

“a possibilidade de conhecer essas duas vertentes como as duas faces de uma verdade complexa; é revelar a realidade principal, que consiste na relação de interdependência entre noções que a disjunção isola ou opõe” (MORIN, 1997, p. 21).

Trata-se de abrir a porta da compreensão e da investigação dessa relação.

A esperança e o desafio estão, como afirma Morin (1997), na possibilidade de transformar círculos viciosos em círculos virtuosos. Para tanto, sugere reaprender a aprender, colocando os saberes em ciclo, isto é, articulando pontos de vista disjuntos do saber em um processo de espiral ativa, produzindo mudanças por meio das interações, ou seja, das ações recíprocas. As interações, para o pensamento complexo, supõem: a) elementos que podem encontrar-se; b) condições de encontro; c) natureza dos elementos; e d) inter-relações (associação, combinação, comunicação...). Para que ocorram interações são necessários encontros e para que ocorram encontros, são necessárias a desordem e a diversidade. Ou seja, retomando a compreensão expressa no início deste texto, referente à polissemia de entendimentos sobre a interdisciplinaridade, entendemos que esta pode ser condição potencializadora dos tensionamentos disciplinares, pois “a interação torna-se assim a noção-placa giratória entre desordem, ordem e organização” (MORIN, 1997, p. 54).

Essa mudança implica a modificação dos núcleos organizadores dos campos disciplinares, isto é, “trata-se de uma transformação no modo de pensar, do mundo do pensamento e do mundo pensado” (MORIN, 2005, p. 283). Não sugerimos, contudo, o rompimento dos campos disciplinares, mas o seu tensionamento, pois a interdisciplinaridade vincula-se à disciplinaridade. Como nos diz Paviani (2014, p. 7–8), “na realidade, a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas

e não sua eliminação”, pois seu potencial epistemológico se dá quando ela consegue oferecer “a compreensão, o limite e a função exata e adequada das disciplinas”, Ou seja, preservar as diferentes áreas que foram historicamente constituídas e consolidadas e, a partir destas referências, criar possibilidades de interação e religação dos saberes; que os campos disciplinares, por meio da modificação dos seus núcleos organizadores, passem a operar por meio de uma lógica maleável ou fraca, como sugere Morin (2005); e que sejam sempre considerados os tempos e espaços dos sujeitos envolvidos nesta construção.

O conceito de tensionamento, embora mobilizado para pensar possibilidades interdisciplinares no campo educacional, também é utilizado em outras áreas, tais como a Filosofia, a Psicologia e a Física Teórica, expressando uma polissemia de sentidos, tais como, flexibilidade, envergadura e distensão. Segundo Brusotti (2011, p. 36), na área das ciências naturais, o termo tensão

designa grandezas físicas distintas, quando se refere, por exemplo, à tensão mecânica ou à tensão elétrica; trata-se de conceitos rigorosamente circunscritos, mas cada um a seu modo. As variedades de tensão mecânica (as tensões de cisalhamento ou corte, de pressão e de empuxo) – em corpos elásticos (como tendões e cordas de arcos), em líquidos (a pressão da água represada) ou gases (a “capacidade de expansão” de vapores) – assim como as variedades de tensão elétrica (o relâmpago como uma descarga repentina de uma nuvem carregada de eletricidade, entre outros exemplos).

Ainda segundo Brusotti (2011), na perspectiva de Nietzsche, a tensão é sempre uma força ou uma representação dela. Nietzsche (1990) considera a tensão como característica de uma razão imaginativa que abarca tensões contrárias: o universal e o singular, o estruturado e o desestruturado, isto é, antagonismos complementares. Siemens (2013, p. 431) explica que

“na ontologia relacional da vida de Nietzsche, vida são apenas relações de tensão, atração-repulsão, ação-resistência, comando-obediência entre forças sem substância; e tensão é o modo pelo qual as relações se formam e se transformam”.



De acordo com o exposto, se considerarmos as áreas e/ou disciplinas como campos opostos/discordantes, seu tensionamento poderá transformar o conflito destrutivo em ordem construtiva, criando condições para a produtividade e a criatividade. Ou seja, negar o pluralismo significa, sob o jugo da uniformidade, aniquilar o poder criativo das interações. Neste sentido, Siemens (2013, p. 434) explica:

“à redução da tensão se segue, em primeiro lugar, uma redução da diversidade, de modo que ‘a igualdade e a uniformidade, de longe, prevaleçam’; e, em segundo, uma redução do poder criativo ou produtivo – uma espécie de ‘eutanásia, inteiramente improdutiva’”.

Portanto, a partir do pensamento complexo, a diversidade e os antagonismos, entre os elementos constituintes de um sistema, são importantes para ampliar as compreensões deste e para possibilitar suas emergências. Desse modo, é necessário construir condições de possibilidade para a dialógica, pois comporta a ideia de que os antagonismos podem ser reguladores e estimuladores. A dialógica proporciona a religação de conceitos e de ideias que, em princípio, são antagônicas, mas que são simultaneamente complementares e proporcionam a religação entre conhecimentos diversos, estabelecendo relações entre as partes e o todo, no ensejo de alcançar a compreensão (re)integradora dos fenômenos. Nesse sentido, pode-se perceber que os conceitos de dialógica em Morin e de tensionamento em Nietzsche aproximam-se e nos ajudam a pensar os processos interdisciplinares, pois ambos possuem suas definições pautadas na interação/tensionamento de elementos antagônicos.

### **Considerações finais: lugares em construção**

Considero a vida uma estalagem onde tenho que me demorar até que chegue a diligência do abismo. Não sei onde ela me levará, porque não sei nada. Poderia considerar esta estalagem uma prisão, porque estou compelido a aguardar nela; poderia considerá-la um lugar de sociáveis, porque aqui me encontro com outros (PESSOA, 2006, p. 174).

Ao longo deste texto, colocamos em relevo alguns princípios do pensamento complexo que nos auxiliaram na construção de argumentos vinculados à nossa primeira tese: a) as interações disciplinares podem ser potencializadas pelo diálogo, mas é por meio da postura epistemológica dialógica e da aprendizagem intersubjetiva que produzimos o tensionamento disciplinar, incluindo/excluindo as contradições. Decorrente desta afirmação, importa-nos, ainda, pensar sobre os tempos e os espaços para esta aprendizagem intersubjetiva, articulando-a com a nossa segunda tese: b) a interdisciplinaridade, no plano das atividades de ensino, não é um atributo de uma ontologia, mas uma emergência epistêmica pragmática. Por isso, não há professores interdisciplinares, mas pensamentos que podem organizar-se mais ou menos por posturas epistemológicas dialógicas que potencializam compreensões interdisciplinares. Então, o que significa, para nós, sugerir a interdisciplinaridade como estratégia epistemológica para os contextos de ensino? Que condições de possibilidade podemos vislumbrar para esta aprendizagem intersubjetiva?

Situando nossas compreensões nos contextos de ensino, as instituições escolares e universitárias são os espaços reconhecidos para o desenvolvimento da nossa formação<sup>4</sup>. “Entretanto, a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização” (CUNHA, 2008, p. 184). Os espaços são potenciais, mas precisam ser “recheados” com atividades a serem desenvolvidas. Assim, Cunha (2008, p. 184) explica que “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Ou seja, atribuímos sentidos e significados subjetivos e culturais que ultrapassam a dimensão física do espaço. Legitimamos intersubjetivamente a condição de lugar.

Nesta perspectiva, precisamos construir lugares de reconhecimento do outro, na legitimidade dos significados de quem o ocupa. Implica considerar que os lugares são preenchidos por subjetividades, que se

---

<sup>4</sup> O que não significa assumir um conceito estreito de formação, restrito aos espaços formais e aos efeitos de um currículo, mas de colocar em relevo condições de possibilidade institucionais.

constituem e são constituídas, nos movimentos dos tempos, das culturas, das experiências, dos paradigmas. Então, nosso primeiro movimento, é de construção deste lugar interdisciplinar nos espaços de ensino. Uma instituição que oferta, por exemplo, um curso de graduação interdisciplinar, assegura um espaço, um *locus* cultural, mas não, necessariamente, um lugar de formação interdisciplinar. Este será construído pelo reconhecimento e interação com o outro.

Cunha (2008, p. 185) explica, ainda, que “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”. A definição de território está permeada por relações de poder, que podem ser observadas nas relações entre diferentes campos disciplinares e paradigmas. A ocupação de um território revela intencionalidades, confronto de forças e necessidade de estabilidade. Assim, entendemos que, no âmbito das disciplinas escolares, entendidas como territórios de poder, é legítima a disputa sobre o que, por que e como organizar o ensino, mas é no tensionamento dos diferentes territórios que encontraremos as condições para a dialógica.

Assim, as condições de interação dos elementos que podem encontrar-se será organizada pela produção do lugar; pela diferença criadora dos diferentes elementos (disciplinas) e pelas inter-relações entre os sujeitos que compartilham as necessidades de compreensão da relação entre teoria e prática, de “religar o que foi desconectado, de problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta” (THIESEN, 2008, p. 551), expressando que no ensino encontramos um lugar para a complexa convivialidade humana. É deste movimento que decorre a interdisciplinaridade, ou seja, não a concebemos como uma metodologia, como um programa a ser seguido, mas como uma emergência<sup>5</sup> decorrente da dialógica, do tensionamento e das interações dos sujeitos que produzem e se regeneram nos complexos lugares do ensino.

---

<sup>5</sup> O conceito de emergência, aqui mencionado, significa “uma qualidade ou propriedade nova produzida ou gerada a partir da organização de um todo, em relação às qualidades e propriedades das partes isoladas deste todo” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 209).

## Referências

- ALVARENGA, Augusta Thereza et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri, Manole. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- BRUSOTTI, Marco. Tensão: um conceito para o grande e o pequeno. *Revista Dissertatio*. n. 33, p. 35-62, inverno de 2011. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/33/02.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*. v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.4013/edu.20083.03>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 10. ed., Campinas: Papyrus, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária de São Francisco, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Verdade e método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária de São Francisco, 2007.
- GUSDORF, Georges. *Ciência e poder*. São Paulo: Convívio, 1983.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JAPIASSU, Hilton. *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 10. ed., São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI Jr, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole. 2011. p. 3-69.

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 167-185, mayo/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 11.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

\_\_\_\_\_. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

\_\_\_\_\_. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre, Sulina: 2007c.

\_\_\_\_\_. *O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. *O método 1: a natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

\_\_\_\_\_. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2000.

NIETZSCHE, F. *La gaya scienza*. Tradução de J. Jara. Caracas: Monte Avila, 1990.

NICOLESCU, Basarab. A evolução transdisciplinar a universidade: condição para o desenvolvimento sustentável. Conferência no Congresso Internacional “A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade”, *International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand*, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 3 ed., Caxias do Sul: Educus, 2014.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO, UNIVERSIDADE. 2003. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2003. p. 1 – 18. (Cátedra Humanismo Latino). Disponível em: [http://www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002\\_11.pdf](http://www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002_11.pdf). Acesso em: 12 jan. 2015.

SANTOMÉ, Jurjo. T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIEMENS, Herman. Travando uma guerra contra a guerra: Nietzsche contra Kant acerca do conflito. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 128, p. 419-437, dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. 9. ed., Porto: Afrontamento, 1997.

TAUCHEN, Gionara. Universidade: do mosaico ao complexus. In: TAUCHEN, Gionara; BORGES, Daniele Simões (Org.). *Docência e políticas na educação superior*. Curitiba: CRV, 2014.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

Data de registro: 05/11/2015

Data de aceite: 01/09/2016



## A interpretação de Benveniste sobre as *Categorias* de Aristóteles

Flávia Santos da Silva\*  
Marcio Chaves-Tannús\*\*

**Resumo:** As *Categorias* de Aristóteles, sobre o estudo do termo e dos diferentes gêneros do ser, têm provocado uma série de discussões e interpretações no meio científico, tanto na Filosofia como em outras disciplinas a ela relacionadas. A esse respeito, Émile Benveniste escreve o artigo “Catégories de pensée et catégories de langue”, em 1958. Esse texto, por sua vez, foi lido por alguns especialistas da Filosofia e recebeu interpretações. Dentre elas, Lallot e Ildefonse (2002) afirmam que Benveniste defende um tipo de determinismo linguístico e Pellegrin e Cru-bellier (2007), que a relação entre língua e pensamento é posta por ele apenas em termos gramaticais. Desta maneira, neste trabalho, temos o objetivo de examinar essas duas interpretações, comparando-as com o próprio texto de Aristóteles, a fim de discutir alguns problemas postos pela tradição por oportunidade da leitura desse autor.

**Palavras-chave:** Aristóteles. Benveniste. *Categorias*. Língua. Mundo.

### Benveniste’s interpretation about Aristotle’s categories

**Abstract:** The book *Categories* from Aristotle, about the study of the term and the different genres of beings, has caused a series of discussions and academic interpretations, both in Philosophy and in other disciplines related to it. Concerning this point, Émile Benveniste writes an article named “Catégories de pensée et catégories de langue” in 1958. This text was read by some specialists in the realm of Philosophy and has received some different interpretations. Among them, Lallot

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* flaviasantosbr@hotmail.com

\*\* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Lógica, Filosofia da Ciência e Filosofia da Linguagem do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* mctannus@ufu.br

and Ildefonse (2002) affirm that Benveniste defends a type of linguistic determinism and Pellegrin and Crubellier (2007) say that the relation between thought and language is conceived by him in terms of grammar. In this article, we aim at analyzing both interpretations, comparing them to Aristotle's book itself in order to discuss some problems promulgated by the tradition.

**Keywords:** Aristotle. Benveniste. *Categorias*. Language. World.

### **L'interprétation de Benveniste sur les *Catégories* d'Aristote**

**Résumé:** Les *Catégories* d'Aristote, sur l'étude du terme et des différents genres de l'être, suscite beaucoup de discussions et interprétations dans le milieu scientifique, dans la Philosophie aussi que dans les autres disciplines qui ont un rapport avec elle. À propos de cela, Émile Benveniste écrit l'article "Catégories de pensée et catégories de langue" en 1958. De son côté, ce texte a été lu par des spécialistes de la Philosophie et il a reçu quelques interprétations. Parmi celles-là, Lallot et Ildefonse (2002) assurent que Benveniste soutient un type de déterminisme linguistique et Pellegrin et Crubellier (2007) disent que la relation entre la langue et la pensée se fait seulement en termes grammaticales chez Benveniste. De cette manière, on a l'objectif de discuter ces interprétations, en les comparant avec le texte même d'Aristote pour faire un examen minutieux de quelques problèmes posés par la tradition, présents au moment de la lecture de cet auteur.

**Mots-clés:** Aristote. Benveniste. *Catégories*. Langue. Monde.

### **Introdução**

Em "*Catégories de pensée et catégories de langue*", publicado primeiramente no quarto número da revista "*Les Études Philosophiques*" em 1958 e, posteriormente, no primeiro tomo de "*Problèmes de Linguistique Générale*" em 1966, Benveniste faz um estudo sobre as *Categorias* de Aristóteles.

Esse seu trabalho rendeu algumas interpretações na Filosofia, dentre elas, a de Lallot e Ildefonse (2002), os quais afirmam que Benveniste defende um tipo de determinismo linguístico, e a de Pellegrin e Crubellier



(2007), que reconhecem que esse autor não desconsidera a relativa independência do pensamento com relação à língua, embora julguem que ele trate da questão apenas em termos gramaticais.

De qualquer forma, ambos os autores colocam Benveniste na posição que eles denominam gramatical ou linguística, que se relaciona à corrente teórica que considera as categorias como termos e conceitos, conforme as tradições filosóficas mencionadas por Simplício (*apud* PELLEGRIN; CRUBELLIER 2007, p. 73-74), segundo o qual as categorias foram lidas de três maneiras: como termos (nominalismo), seres (realismo) ou conceitos (conceitualismo), cada uma dessas correntes implicando consequências diversas entre si.

Assim sendo, neste artigo, temos o objetivo de mostrar que Benveniste não discute se as categorias são ontológicas ou linguísticas, mas se são do pensamento ou da língua. Isso faz com que ele esteja dentro da tradição e, ao mesmo tempo, destoe dela porque traz algo de novo para a discussão feita até então.

Esse novo, porém, nos revela questões muito importantes sobre as falhas que a tradição ainda conserva na leitura de Aristóteles, o que, por sua vez, mostra como, de um lado, Benveniste se distancia do cerne da questão sobre as categorias e como, de outro lado, seus comentadores não compreenderam a amplitude de compreensão que esse distanciamento traz.

Para tal, faremos um estudo do próprio Aristóteles, em “*Catégories*” traduzido por Tricot; de Pellegrin e Crubellier (2007) em “*Introduction aux catégories*” na introdução do livro “*Catégories. Sur l’interprétation*”; e de Lallot e Ildefonse (2002), “*Les catégories et la langue grecque*”, no livro “*Catégories*”. Em seguida, analisaremos “*Catégories de pensée et catégories de langue*”, de Benveniste, em contraposição aos comentários tecidos por esses estudiosos e à própria obra de Aristóteles.

## **As “Categorias” de Aristóteles**

Segundo Pellegrin e Crubellier (2007, p. 70), pode-se estabelecer uma ligação entre as *Categorias* e a dialética na medida em que essa

não é uma mera discussão, mas um método útil para o estabelecimento das premissas das ciências filosóficas, sem a qual não teria sido possível pensar uma doutrina das categorias que, segundo a tradição, é a porta de entrada para as outras obras lógicas de Aristóteles. Esse autor define as categorias como as coisas significadas por cada uma das expressões seguintes:

As expressões sem nenhuma ligação significam a substância, a quantidade, a qualidade, a relação, o lugar, o tempo, a posição, a possessão, a ação, a paixão. É substância, para dizê-lo em uma palavra, por exemplo, *homem, cavalo*; quantidade, por exemplo, *medida de dois cotovelos, medida de três cotovelos*; qualidade: *branco, gramático*; relação: *duplo, metade, maior*; lugar: *no Liceu, no Fórum*; tempo: *ontem, o ano passado*; posição: *ele está deitado, ele está sentado*; possessão: *ele tem calçados, ele tem armas*; ação: *ele corta, ele queima*; paixão: *ele foi cortado, ele foi queimado*. (ARISTOTE, 2004, p. 21 – 22).<sup>1</sup>

No capítulo quatro de “Categorias”, Aristóteles deixa claro que as categorias são ontológicas, dado que se referem à substância, à quantidade, à qualidade, à relação, ao lugar, ao tempo, à posição, à possessão, à ação e à paixão. Em outras palavras, elas são os gêneros do ser. O mundo possui espécies ou partes, as quais são seres particulares, como o conjunto dos homens, ou modos particulares de ser, como o conjunto dos gramáticos, que podem se organizar em grupos segundo suas propriedades. Esses grupos são os gêneros.

Por exemplo, as partes significadas pelas expressões “ontem”, “hoje” e “amanhã” se incluem dentro do gênero “tempo” por possuírem

---

<sup>1</sup> Neste texto, todas as traduções são nossas. Optamos por fazê-las a partir de uma versão francesa, dado que ela é clássica. Se o leitor quiser consultar o texto grego, conferir bibliografia citada nas referências. Original: “Les expressions sans aucune liaison signifient la substance, la quantité, la qualité, la relation, le lieu, le temps, la position, la possession, l’action, la passion. Est substance, pour le dire en un mot, par exemple, *homme, cheval*; quantité, par exemple, *long-de-deux-coudées, long-de-trois-coudées*; qualité: *blanc, grammarien*; relation: *double, moitié, plus grand*; lieu: *dans le Lycée, au Forum*; temps: *hier, l’an dernier*; position: *il est couché, il est assis*; possession: *il est chaussé, il est armé*; action: *il coupe, il brûle*; passion: *il est coupé, il est brûlé*”.

a propriedade de indicar as partes de uma linha contínua em que os eventos se desenrolam:

“Quanto à linha, é uma quantidade contínua, pois é possível conceber um limite comum em que suas partes se tocam [...]. O tempo e o lugar relevam também desse tipo de quantidade. O tempo presente, com efeito, relaciona-se, ao mesmo tempo, com o passado e com o futuro.” (ARISTOTE, 2004, p. 36).<sup>2</sup>

Aristóteles utiliza as noções geométricas de ponto e de linha para explicar o tempo. O ponto é o limite em que duas semi-retas se encontram, assim como a linha é o limite em que duas superfícies se encontram. Como o tempo é um tipo de quantidade, é contínuo e pode ser mensurado, ele se constitui como um gênero específico em que o ponto, considerado como o presente, é o lugar de encontro entre o passado e o futuro.

O problema é que, para expressar esse gênero do ser, é necessário fazer uso de expressões da língua: “As expressões sem nenhuma ligação significam [...] o tempo [...].” (ARISTOTE, 2004, p. 21).<sup>3</sup> É por meio da língua que conseguimos significar aquilo que é puramente ontológico. O tempo existe no mundo como ser. Entretanto, não é possível aceder a esse ser diretamente: precisamos nomeá-lo “tempo” para significá-lo e compreendê-lo. O tempo é, pois, uma categoria ontológica significada como “tempo” na língua portuguesa.

Suas partes também precisam ser significadas pela língua. Por isso, expressões sem nenhuma combinação significam os atributos temporais: “[...] tempo: *ontem, o ano passado*[...]” (ARISTOTE, 2004, p. 22).<sup>4</sup> Os termos sem combinação são as palavras ou expressões ditas fora de um enunciado, por exemplo, “ontem” e “o ano passado”. Por isso, elas não negam nem afirmam nada de alguma coisa; apenas indicam as proprieda-

<sup>2</sup> “Quant à la ligne, c’est une quantité continue, car il est possible de concevoir une limite commune où ses parties se touchent [...]. Le temps et le lieu relèvent aussi de cette sorte de quantité. Le temps présent, en effet, tient à la fois au passé et au futur.”

<sup>3</sup> “Les expressions sans aucune liaison signifient [...] le temps [...].”

<sup>4</sup> “[...]temps: *hier, l’an dernier* [...].”

des possíveis de algo. O termo sem combinação “ontem” indica a parte da linha imediatamente anterior ao ponto em que o presente se encontra com o passado, mas nada afirma ou nega, por exemplo, sobre a duração ou momento em que um evento se passou.

Para tal, é necessário que esse termo entre em combinação com outros em um enunciado, por exemplo: “Choveu ontem”. Nesse enunciado, afirma-se algo sobre um evento que teria ocorrido e isso permite saber se ele é verdadeiro ou falso. Consequentemente, apenas os termos em combinação permitem negar ou afirmar, dizer o verdadeiro ou o falso. As categorias, que são termos sem combinação, não afirmam nem negam, não dizem o verdadeiro nem o falso. Elas simplesmente expressam as características predicáveis de alguma coisa:

Nenhum desses termos neles mesmos e por eles mesmos afirma ou nega algo; é apenas pela ligação desses termos entre si que se produz a afirmação ou a negação. Com efeito, qualquer afirmação e qualquer negação, ao que parece, é verdadeira ou falsa, enquanto que, para expressões sem nenhuma combinação, não há o verdadeiro nem o falso: por exemplo, *homem, branco, corre, é vencedor*. (ARISTOTE, 2004, p. 22-23).<sup>5</sup>

Assim, embora as categorias sejam ontológicas, Aristóteles explana que elas precisam ser significadas por expressões sem combinação. Dessa maneira, Aristóteles utiliza dois recursos para definir as categorias: (i) ele diz o que elas são: as coisas significadas sem combinação e (ii) ele utiliza a enumeração e a exemplificação: “As expressões sem nenhuma ligação significam [...] o tempo [...]. É substância, para dizê-lo em uma palavra, por exemplo, *homem, cavalo*; [...] tempo: *ontem, o ano passado*; [...]” (ARISTOTE, 2004, p. 22).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> “Aucun de ces termes en lui-même et par lui-même n’affirme, ni ne nie rien ; c’est seulement par la liaison de ces termes entre eux que se produit l’affirmation ou la négation. En effet, toute affirmation et toute négation est, semble-t-il bien, vraie ou fausse, tandis que pour des expressions sans aucune liaison il n’y a ni vrai ni faux : par exemple, *homme, blanc, court, est vainqueur*.”

<sup>6</sup> “Les expressions sans aucune liaison signifient [...] le temps [...]. Est substance, pour le dire en un mot, par exemple, *homme, cheval*; [...]; temps: *hier, l’an dernier*; [...]”

Na primeira parte da definição, ele diz o que as categorias *são*, o que as expressões sem combinação, nesse caso, significam, enumerando a substância, a quantidade, a qualidade, o tempo, entre outros. Tomando a coisa enumerada por sujeito, é possível compreender o que *são* as categorias: invertendo “as expressões sem nenhuma combinação significam o tempo” por “o tempo é significado pelas expressões sem nenhuma combinação”, fica explícito que as categorias (no exemplo, o tempo) são as coisas significadas pela língua. A coisa tempo recebe, na e pela língua, a expressão sem combinação “tempo” para ser significada.

Na segunda parte da definição, ele não diz o que *são* as categorias, mas exemplifica. Com relação à categoria tempo, utilizando como modelo o mesmo modo de defini-lo como o foi a substância, temos: “é tempo, para dizê-lo em uma palavra, por exemplo, *ontem*, *o ano passado*”. De “é tempo [...] *ontem*”, temos: “*ontem* é tempo”. O ponto de contato entre o passado e o presente, também, designa algo que é tempo. Essa parte, que é um ser, faz parte do gênero tempo, que é ontológico. No mundo, a parte *ontem* está dentro do gênero tempo. E isso acontece independentemente da vontade humana. Entretanto, é necessário “dizê-lo em uma palavra” para que esse processo possa ser *compreendido* pelo homem: “tempo é *ontem*”. Notemos bem que “*ontem*” aí não é a coisa “*ontem*”, mas a palavra que significa a parte “*ontem*” do mundo e que torna a categoria tempo discernível pela razão.

Relacionando as duas partes da definição, poderíamos fazer as seguintes formulações: (i) o tempo é significado pelas expressões sem nenhuma combinação e (ii) o tempo é, para dizê-lo em uma palavra, por exemplo, *ontem*. Isso permite tirar a conclusão de que Aristóteles defende que as categorias são ontológicas, mas que necessitam ser significadas pelas expressões da língua para serem compreendidas. Sem as expressões da língua, o homem não consegue significar o gênero “tempo” nem a parte “*ontem*” desse gênero.

Apesar de as categorias designarem seres que existem independentemente da língua, sua relação com a língua é estreita, posto que não é

possível referir-se a elas sem as expressões linguísticas. Entretanto, isso não abre a possibilidade de que a natureza das expressões seja subsumida na das categorias ou vice-versa. As categorias, de natureza ontológica, têm natureza diversa dos termos, de natureza linguística. Assim, elas são diferentes dos termos, mas podemos referir-nos às categorias por meio de termos ou expressões justamente porque as categorias necessitam ser significadas pela língua para que a sua natureza de coisa discreta se explicita e seja comunicável. Não é possível simbolizar as categorias do mundo sem as expressões e termos sem combinação da língua.

Assim sendo, a formulação do enunciado “tempo é *ontem*” não implica que a categoria tempo seja, ela mesma, o termo “tempo” ou o conceito que ele veicula, mas que essa categoria tem que ser simbolizada pela palavra “tempo” porque o ser necessita da língua para ser expresso. Além do mais, isso não implica que a espécie *ontem* seja, ela mesma, essa expressão linguística. A palavra “*ontem*” é um recurso que possibilita que essa coisa seja tratada como discreta pela razão humana. Consequentemente, o tempo não é a palavra “tempo” e o *ontem* não é a palavra “*ontem*”. Tanto o gênero quanto a espécie existem no mundo por si mesmos. A língua é a forma que os significa, somente.

E é justamente nesse ponto que começa toda a discussão sobre se as categorias são entes, conceitos ou nomes, o que problematizamos a seguir. É possível que alguns comentadores de Aristóteles não tenham percebido que ele utiliza as expressões linguísticas apenas para se referir às categorias; por isso, houve o equívoco de tomar aquilo que é essencialmente ontológico por gramatical ou conceitual.

### **A recepção das *Categorias***

Embora a palavra “categoria” apareça apenas quatro vezes ao longo do livro, a tradição julgou por bem nomeá-lo sob esse título porque ele resumiria a ideia veiculada na obra. Do grego *kategorēin*, significa “tornar algo visível”, “afirmar algo”, o que, por extensão, designa tecnicamente

“predicar”, “afirmar algo de alguma coisa”. Assim, a tradição defende que as categorias se referem às propriedades que podem ser predicadas das coisas do mundo.

É, como dissemos, nesse ponto que começa a discussão, na Antiguidade, sobre o fato de as categorias serem termos, conceitos ou seres, o que Simplício, no século VI d.C., comenta em seu texto escrito em grego, mas mais conhecido sob o título latino “*In Aristotelis Categorias commentarium*”. O mesmo em “*Prolegomena et in Categorias commentarium*”, de Olimpiodoro, que faz uma divisão similar e cita alguns de seus predecessores: Porfirio em “*Isagogè*” defenderia que as categorias são termos; Herminus, suposto professor de Alexandre de Afrodísias, que elas são coisas e este seu discípulo, que elas são conceitos (PELLEGRIN; CRUBELLIER, 2007, p. 73-74).

Esse debate começa a tomar corpo e a se configurar como correntes teóricas específicas a partir da Idade Média: nominalismo, conceitualismo e realismo, os quais Pellegrin e Crubellier (2007, p. 73-74) discutem a partir do objeto de cada uma dessas perspectivas: os *phônai haplai*, os conceitos e os entes, respectivamente, sobre o que explanamos a seguir.

Segundo o nominalismo, as categorias são os termos ditos sem combinação, isto é, sons significantes (*phônai haplai*) que indicam, por eles mesmos, uma substância, uma qualidade, uma ação, entre outras. Apenas quando estão em combinação, em um enunciado, pode-se afirmar ou negar algo de alguma coisa. Segundo o conceitualismo, as categorias seriam conceitos, que é aquilo que se apreende a partir do contato com os entes. E, para o realismo, as categorias se referem àquilo que se diz de um sujeito, mas não estão nesse sujeito, portanto, elas indicariam os entes.

Para os autores que leram Aristóteles na modernidade, a tendência é classificar as categorias segundo a interpretação ontológica ou a interpretação gramatical/linguística. Nessa última, são incluídos ambos os pontos de vista de que as categorias são termos e de que são conceitos. Isso nada mais é que uma maneira de retomar a leitura do próprio Simplício, tida como mediana justamente porque, para ele, as categorias são “os termos simples que significam as coisas enquanto são significantes e não enquanto pertencem ao simples domínio da enunciação.” (SIMPLÍ-

CIO *apud* PELLEGRIN; CRUBELLIER, 2007, p. 74)<sup>7</sup>, o que não seria diferente da posição de Alexandre de Afrodísias.

Sobre isso, Pellegrin e Crubellier (2007, p. 74) comentam que “Os ‘conceitos’ (*noêmata*), com efeito, não são formas de pensamento puro, mas o que apreendemos nas coisas por meio das palavras.”<sup>8</sup>. As categorias são compreendidas, então, como os significados das expressões linguísticas apreendidos a partir das coisas do mundo e, por isso, poderiam ser organizadas segundo as funções gramaticais de substantivo, adjetivo, verbo, entre outros. Em outras palavras, na interpretação gramatical da modernidade, há a retomada do conceitualismo, mas também do nominalismo.

Isso decorre do fato de que os intérpretes, já na Antiguidade, começaram a fazer uma relação da lista das categorias com as classes gramaticais. A esse respeito, Simplicio questionou aqueles que defendiam que elas eram apenas termos por meio do fato de Aristóteles não ter incluído conjunções, artigos, negações e os vários tipos de flexões em sua lista (LALLOT; ILDEFONSE, 2012, p. 25). Em outras palavras, sua visão é a de que as categorias eram algo a mais que meras classes gramaticais, por isso, defendia que elas eram termos e conceitos ao mesmo tempo, o que se defende na interpretação gramatical/ linguística atual.

O problema é que, como vimos no item anterior, as categorias não são os significados das expressões, mas *o que* as expressões significam, isto é, as coisas do mundo significadas pela língua. Dizer que as categorias são significados é conferir-lhes natureza linguística, o que elas não possuem. Desta maneira, Lallot e Ildefonse (2002, p. 23) alertam para o fato de que a interpretação linguística não pode ser subsídio para concebermos as “Categorias” como uma obra de linguística – aliás, isso seria anacrônico.

Entretanto, eles defendem que não podemos ignorar que a língua grega é tratada a cada página dessa obra a tal ponto que a desconsideração

<sup>7</sup> “Les termes simples signifiant les choses en tant qu’ils sont signifiants, et non en tant qu’ils appartiennent au simple domaine de l’ énonciation.”

<sup>8</sup> “Les ‘concepts’ (*noêmata*), en effet, ne sont pas des formes de pensée pure, mais ce que nous saisissons dans les choses au moyen des mots.”



desse fato levaria ao esvaziamento da essência própria às “Categorias”. Por isso, esses autores se propõem a “[...] saber se e em que medida deve-se admitir que a doutrina aristotélica das categorias é tributária do fato de que Aristóteles falava e pensava *em grego*.” (LALLOT; ILDEFONSE 2002, p. 23)<sup>9</sup>. Vejamos bem que aqui Lallot e Ildefonse fazem a relação entre língua e pensamento, o que já é uma extensão da interpretação mediana, de que as categorias são termos e conceitos ao mesmo tempo:

Para isso, reportemo-nos à abertura do capítulo 4, em que as dez categorias são apresentadas como o que significa (*sêmeinei*) ‘o que se diz (sem combinação)’. Então, os ‘significados’ são os objetos do tratado, mas não são os significados de quaisquer significantes (gestos, imagens, códigos diversos): são os significados do que ‘se diz’ e, para falar deles, o meio mais direto é de recorrer a seus significantes linguísticos, as palavras da língua. (LALLOT; ILDEFONSE 2002, p. 23).<sup>10</sup>

Notamos que esses autores sustentam que o fato de as categorias serem “apresentadas como o que significa” o que se diz sem combinação implicaria que elas fossem os significados de certos termos ou expressões, os quais, por serem aquilo que se diz, fariam com que esses conceitos tivessem que ser mediados pela língua necessariamente. É possível notar, também, que esses autores se utilizam da linguística moderna para explicar essa relação, a saber, a teorização do linguista Ferdinand de Saussure por meio dos termos “significado” e “significante” e da noção de Semiologia expressa por “gestos, imagens, códigos diversos”. Mas a definição das categorias é feita de maneira equivocada e o uso da terminologia saussuriana agrava ainda mais a questão.

Como vimos no item anterior, Aristóteles abre o quarto capítulo

<sup>9</sup> “[...] savoir si et jusqu’à quel point on doit admettre que la doctrine aristotélicienne des catégories est tributaire du fait qu’Aristote parlait et pensait *en grec*.”

<sup>10</sup> “Reportons-nous pour cela à l’ouverture du chapitre 4, où les dix catégories sont présentées comme ce que signifie (*sêmeinei*) “ce qui se dit (sans combinaison)”. Ce sont donc des ‘signifiés’ qui sont l’objet du traité, mais ce ne sont pas les signifiés de n’importe quels signifiants (gestes, images, codes divers): ce sont les signifiés de ce qui “se dit”, et, pour parler d’eux, le moyen le plus direct est de recourir à leurs signifiants linguistiques, les mots de la langue.”

afirmando que “As expressões sem nenhuma ligação significam a substância, a quantidade, a qualidade, a relação, o lugar, o tempo, a posição, a possessão, a ação, a paixão.” (ARISTOTE, 2004, p. 21-22). Em outras palavras, as categorias não “são apresentadas como o que significa o que se diz sem combinação”, conforme afirmam Lallot e Ildefonse (2002), mas, ao contrário, são aquilo que é significado pelo que se diz sem combinação: “As expressões sem nenhuma ligação significam a substância [...]”, segundo Aristóteles, as categorias não são os conceitos que significam os termos, mas as coisas que são significadas por esses termos.

Consequentemente, objeto do tratado não são os significados, mas as coisas elas mesmas, bem como suas propriedades. Desta feita, não faz sentido dizer que “os ‘significados’ são os objetos do tratado, mas não são os significados de quaisquer significantes (gestos, imagens, códigos diversos): são os significados do que ‘se diz’” (Cf. LALLOT; ILDEFONSE, 2002, p. 23), posto que a causa de as categorias não poderem relacionar-se com os significados de outros sistemas semiológicos não é o fato de elas serem os significados da língua, mas o fato de elas nem ao menos serem significados. Elas são entes e atributos desses entes.

Além desse problema na leitura do texto de Aristóteles, também vemos problemas no uso da terminologia saussuriana. Em primeiro lugar, gestos, imagens e códigos diversos não são significantes porque os significantes são imagens acústicas, não podendo, portanto, ser visuais, como ocorre nos gestos ou nas imagens. Ainda,

“[...] [as categorias] são os significados do que ‘se diz’ e, para falar deles, o meio mais direto é de recorrer a seus significantes linguísticos, as palavras da língua [...]”. (Cf. LALLOT; ILDEFONSE, 2002, p. 23)

– ora, as palavras da língua não são os significantes. As palavras são os signos colocados em emprego e os signos decorrem da união de significantes (imagens acústicas) e significados (conceitos genéricos), não apenas dos significantes.

Enfim, Lallot e Ildefonse apresentam as categorias de maneira

problemática tanto do ponto de vista do conteúdo do texto de Aristóteles quanto da compreensão da teoria de Ferdinand de Saussure. Apesar disso, concluem que Aristóteles toma emprestado da língua grega o que lhe parece mais conveniente para representar certos conceitos: a ideia de essência é representada pelo termo “ousia”, a de quantidade por “poson”, a de qualidade por “poion”, a de relação por “pros ti”, a de lugar por “pou”, tempo por “pote”, estar em uma postura por “keisthai”, ter por “ekhein”, agir por “poiein” e sofrer por “paskhein” (LALLOT; ILDEFONSE, 2002, p. 23-24). E esses conceitos poderiam ser relacionados a funções gramaticais específicas:

Frente a esses dados, podemos admitir simplesmente que o autor das *Categorias*, partindo de uma lista de conceitos preexistente (essência, relativo, qualificado, encontrar-se em uma postura, etc.), ‘cai’, para ilustrá-los, sobre os significantes gramaticalmente diferenciados que a língua lhe oferece e que se apresentam como sendo bons significantes para dizer o que há a dizer, para significar segundo as categorias. Esse ponto de vista é claramente o que sugere o texto mesmo do capítulo 4: 1) enunciado da lista das dez categorias e 2) ilustração das categorias uma a uma por palavras gregas, emprestadas a diversas classes gramaticais. (LALLOT; ILDEFONSE, 2002, p. 25)<sup>11</sup>.

Nessa única citação, há tantos problemas na maneira como esses autores se utilizam da linguística atual para explicar o funcionamento das categorias que não há espaço suficiente para dissertamos sobre eles. Repetimos, porém, que não está claro no texto de Aristóteles que as categorias sejam conceitos. O que está claro é que elas são coisas. Consequentemente, o fato de Aristóteles servir-se das palavras gregas para simbolizar esses entes e suas propriedades não implica que as categorias devam ser organizadas segundo classes gramaticais. Elas não têm natureza linguística. O empréstimo que se faz das listas das categorias a diversas

---

<sup>11</sup> “Face à ces données, on peut admettre simplement que l’auteur des ‘Catégories’, partant d’une liste de concepts préexistante (essence, relatif, qualifié, se trouver dans une posture, etc), ‘tombe’, pour les illustrer, sur les signifiants grammaticalement différenciés que lui offre sa langue, et qui se trouvent être de bons signifiants pour dire ce qu’il y a à dire, pour signifier selon les catégories. Ce point de vue est clairement celui que suggère le texte même du chapitre 4: 1) énoncé de la liste des dix catégories, 2) illustration des catégories une à une par des mots grecs, empruntés à diverses classes grammaticales.”

classes gramaticais não é de Aristóteles – é uma interpretação posterior e decorre de uma leitura desatenta de seu texto.

De qualquer forma, Lallot e Ildefonse, como Pellegrin e Crubellier, incluem Benveniste nessa corrente gramatical e cada um tenta explicar por que ele relacionaria pensamento e língua no seu texto. A seguir, tentaremos mostrar que o trabalho de Benveniste não é o de meramente repetir nem os autores antigos nem os medievais e fazer uma simples relação das categorias com as classes gramaticais, por isso, a relação que ele faz entre língua e pensamento tem outras consequências que não as explicitadas pelos autores acima.

### A recepção da leitura de Benveniste

Benveniste começa “*Catégories de pensée et catégories de langue*” evidenciando a questão de que, ao mesmo tempo em que a realidade da língua é inconsciente nos locutores por possuímos apenas “[...] uma consciência falha e fugitiva das operações que utilizamos para falar.” (BENVENISTE, 1966, p. 63)<sup>12</sup>, as operações do pensamento “[...] recebem expressão na língua.” (BENVENISTE, 1966, p. 63).<sup>13</sup> Com isso, ele quer refutar a tese de que a língua é expressão do pensamento.

Adiantando sua argumentação, prestemos atenção para o fato de que dizer que a língua é expressão do pensamento é diferente de dizer que o pensamento recebe expressão na língua. O fato de o pensamento receber expressão na língua significa que:

‘O que queremos dizer’ ou ‘ou o que temos no espírito’ ou ‘nosso pensamento’ ou de algum nome que o designemos é um conteúdo do pensamento, muito difícil de ser definido em si, a não ser por caracteres de intencionalidade ou como estrutura psíquica, etc. Esse conteúdo recebe forma quando ele é enunciado e somente assim. (BENVENISTE, 1966, p. 63–64).<sup>14</sup>

<sup>12</sup> “[...] une conscience faible et fugitive des opérations que nous accomplissons pour parler.”

<sup>13</sup> “[...] reçoivent expression dans la langue.”

<sup>14</sup> “‘Ce que nous voulons dire’ ou ‘ce que nous avons dans l’esprit’ ou ‘notre pensée’ ou de quelque nom qu’on le designe, est un contenu de pensée, fort difficile à définir en soi, sinon par des caractères d’intentionnalité ou comme structure psychique, etc. Ce contenu

O pensamento, pois, tem de ser enformado em língua para que ele seja transmissível. Consequentemente, ele não pode se dissociar da língua nem transcendê-la no que concerne à transmissibilidade, isto é, à atividade de veicular sentidos socialmente. Isso poderia levar à interpretação de que o pensamento é dependente da língua.

Entretanto, “A forma linguística é, então, não apenas a condição de transmissibilidade, mas, primeiramente, a condição de *realização* do pensamento.” (BENVENISTE, 1966, p. 64)<sup>15</sup>. Notemos bem que Benveniste utiliza o termo “*réalisation*” – a língua é “[...] *la condition de réalisation de la pensée.*”, em outras palavras, não é que o pensamento não tenha existência sem a língua, ele só não se realiza, não se coloca em emprego ou não se torna transmissível sem a língua: o pensamento só pode ser materializado na língua.

Deste modo, Benveniste aborda a questão das *Categorias* de Aristóteles de maneira distinta de como se havia feito antes na tradição: não a partir da discussão se elas são ontológicas ou linguísticas, mas se elas são do pensamento ou linguísticas. Esse deslocamento, entretanto, faz com que ele se afaste ainda mais do centro que define as categorias.

Afirmando que as categorias são “[...] a lista de conceitos *a priori* que, segundo ele [Aristóteles], organizam a experiência. (BENVENISTE, 1966, p. 65)”<sup>16</sup>, fica claro que sua posição se aproxima do conceitualismo, embora seja diferente da variante transmitida pela tradição por sequer considerar a possibilidade de as categorias serem coisas ou atributos das coisas. Entretanto, como vimos, as categorias não são conceitos, mas as próprias coisas. As categorias não são conceitos que organizam a experiência. Elas são as coisas existentes na própria experiência e que, conforme a cultura e a estrutura particular de cada língua, podem ser simbolizadas segundo este ou aquele conceito e, a partir disso, ser

---

reçoit forme quand il est énoncé et seulement ainsi.”

<sup>15</sup> “La forme linguistique est donc non seulement la condition de transmissibilité, mais d’abord la condition de *réalisation* de la pensée.”

<sup>16</sup> “[...] la liste des concepts *a priori* qui, selon lui, organisent l’expérience.”

enformadas em língua.

Para esse autor, as categorias se dispõem como dados elaborados e apresentados de maneira objetiva, constituindo-se “[...] simplesmente como o inventário das propriedades que um pensador grego julgava predicáveis de um objeto [...]. (BENVENISTE, 1966, p. 65)”<sup>17</sup>. Notemos bem que Benveniste utiliza o termo “*simplement*” porque considera “[...] essas categorias sem a preocupação com a tecnicidade filosófica[...]. (BENVENISTE, 1966, p. 65)”<sup>18</sup>.

De qualquer forma, foi a tradição que viabilizou a interpretação de que as categorias sejam predicados ou propriedades. A começar pelo termo “categoria” atribuído à obra de Aristóteles:

Os comentadores foram levados a sublinhar o paradoxo que fez chamar “Categorias” um texto no qual o termo aparece apenas quatro vezes. Mas se isso é, lexicalmente falando, estritamente verdadeiro, é necessário destacar que o termo *kategoria* está de certo modo presente por meio dos empregos de seu verbo parônimo *kategorein*. [...] Não foi preciso forçar muito um sentido comum, e compreendido por todos, para se chegar ao sentido técnico de “predicar”, “afirmar alguma coisa de algo”. (PELLEGRIN; CRUBELLIER, 2007, p. 71).<sup>19</sup>

O problema foi justamente esse: a conclusão rápida que os eruditos tiraram da leitura da obra de Aristóteles, sentido-se aptos a nomeá-la como “Categorias”, como se Aristóteles estivesse tratando de categorias, de predicados que são afirmados de alguma coisa, em outras palavras, como se a palavra “predicado” estivesse designando uma realidade gramatical e não atributos de seres extralinguísticos. A questão toda é que ele não escreve sobre predicados linguísticos – o conceito gramatical de

<sup>17</sup> “[...] simplement comme l’inventaire des propriétés qu’un penseur grec jugeait prédicables d’un objet [...].”

<sup>18</sup> “[...] ces catégories sans préoccupation de technicité philosophique [...].”

<sup>19</sup> “Les commentateurs se sont plu à souligner le paradoxe qui a fait appeler “Catégories” un texte dans lequel ce terme n’apparaît que quatre fois. Mas si cela est, lexicalment parlant, strictement vrai, il faut faire remarquer que le terme *kategoria* est en quelque sorte présent à travers les emplois de son verbe paronyme *kategorein*. [...] Il n’y a pas eu à beaucoup forcer un sens commun, et compris par tout le monde, pour arriver à ce sens technique de “prédiquer”, “affirmer quelque chose de quelque chose.”

predicado ainda não havido sido desenvolvido –, mas sobre os atributos das coisas, os predicados ontológicos. Tanto o é que, no início do quarto capítulo desse texto, ele nem ao menos utiliza esse termo para se referir à substância, à qualidade, à relação, etc.

Em outras palavras, a obra *Categorias* é sobre as substâncias e seus predicados, no sentido dos atributos dessas coisas, mas muitos homens da alta erudição julgam pertinente dissertar sobre os entes esboçados em Aristóteles como se fossem predicados gramaticais. Isso se dá porque essa interpretação já está engessada na tradição. Consequentemente, outros homens eruditos, tais quais Benveniste, ao debruçar-se sobre a questão, acabam falhando no seu projeto de aprofundá-la, porque o termo “categorias” entra automaticamente no processo de leitura como sendo da ordem linguística, desvirtuando o centro de entendimento da obra, que tem relação com os seres do mundo, não com a língua.

Tendo reconhecido esse problema em Benveniste, é possível, porém, reconhecer falhas na leitura que tanto Lallot e Idelfonse, como Pellegrin e Crubellier, fazem de Benveniste. Para esse autor, como vimos, as categorias são as propriedades predicáveis de um objeto. Entretanto, não são categorias de pensamento, mas “[...] categorias fundamentais da língua na qual ele [Aristóteles] pensa.” (BENVENISTE, 1966, p. 66)<sup>20</sup> ou “[...] uma classificação emanando da língua mesma. (BENVENISTE, 1966, p. 66)”<sup>21</sup>. Assim, Benveniste disserta minuciosamente sobre cada categoria, explanando o porquê seriam categorias linguísticas, sobre o que citamos apenas o parágrafo que resume tudo isso:

Podemos agora transcrever em termos de língua a lista das dez categorias. Cada uma delas é dada por sua designação e seguida de seu equivalente: “ousia” (“substância”), substantivo; “posón”, “poión” (“qual; em qual número”), adjetivos derivados de pronomes, do tipo lat. *qualis e quantus*; “pros ti” (“relativamente ao que”), adjetivo comparativo; “pu” (“onde”), “poté” (“quando”), advérbios de lugar e de tempo; “khesthai” (“estar disposto”), médio; “hékhen” (“estar em estado”), perfeito; “poién” (“fazer”), ativo; “páskhen” (“sofrer”), passivo. (BENVENISTE, 1966, p. 70).<sup>22</sup>

<sup>20</sup> “[...] des catégories fondamentales de la langue dans lesquelles il [Aristote] pense.”

<sup>21</sup> “[...] une classification émanant de la langue même.”

<sup>22</sup> “On peut maintenant transcrire en termes de langue la liste des dix catégories. Chacune

Assim, as seis primeiras categorias são nominais; as quatro últimas, verbais. Observemos, porém, que Benveniste não está simplesmente fazendo uma transcrição das categorias em termos linguísticos, como afirmam Pellegrin e Crubellier (2007, p. 72). Ele vai além da relação entre as categorias e classes gramaticais para afirmar que “É o que podemos *dizer* que delimita e organiza o que podemos pensar.” (BENVENISTE, 1966, p. 70)<sup>23</sup>. Isso poderia nos fazer levar a entender que Benveniste defende um tipo de determinismo linguístico, conforme asseveram Lallot e Ildefonse (2002, p. 26).

A noção de determinismo linguístico está atrelada à ideia de língua particular, idioma. No texto de Benveniste há a afirmação de que a “[...] tabela de predicados [categorias] nos informa, então, antes de tudo, sobre a estrutura de classes de uma língua particular.” (BENVENISTE, 1966, p. 70),<sup>24</sup> isto é, as categorias são as propriedades que Aristóteles teria inferido a partir do que a língua grega viabiliza. Daí, a interpretação de Lallot e Ildefonse de que, para Benveniste, as categorias seriam um mero reflexo da língua grega. Entretanto, esse autor também estabelece que:

[...] o pensamento adota, em todos os lugares, os mesmos modos de raciocínios em qualquer língua que ele escolha descrever a experiência. Nesse sentido, ele se torna independente, não da língua, mas das estruturas linguísticas particulares. (BENVENISTE, 1966, p. 73).<sup>25</sup>

As categorias teriam relação com a língua grega, mas o pensamento não é dependente de estruturas linguísticas particulares, ou seja, o pensa-

---

d’elles est donnée par sa désignation et suivie de son équivalent: “ousia” (“substance”), substantif; “posón”, “poión” (“quel; en quel nombre”), adjectifs dérivés de pronoms tu type du lat. *qualis* et *quantus*; “pros ti” (“relativement à quoi”), adjectif comparatif; “pu” (“ou”), “poté” (“quand”), adverbes de lieu et de temps; “khesthai” (“être disposé”), moyen; “hékhen” (“être en état”), parfait; “poién” (“faire”), actif; “páskhen” (“subir”), passif.”

<sup>23</sup> “C’est ce qu’on peut *dire* qui délimite et organise ce qu’on peut penser.”

<sup>24</sup> “[...] table des prédicats nous renseigne donc avant tout sur la structure des classes d’une langue particulière.”

<sup>25</sup> “[...] la pensée adopte partout les mêmes démarches en quelque langue qu’elle choisisse de décrire l’expérience. En ce sens, elle devient indépendante, non de la langue, mais des structures linguistiques particulières.”



mento não é dependente de um idioma em específico. Benveniste (1966, p. 73) aconselha compreender o intelecto como virtualidade e dinamismo, ao invés de quadro e estrutura. Isso faz com que o pensamento seja a virtualidade que é posta em emprego no quadro da língua, ou ainda, o dinamismo enformado na estrutura de uma língua.

Vejamos a diferença no emprego de “da língua” e “de uma língua”. *Uma* língua é uma estrutura, um idioma, uma língua particular, por exemplo, o português, o chinês, o grego, o italiano, entre outros, como também suas regras gramaticais particulares (as estruturas linguísticas). Ao passo que *a* língua é o sistema que contém as leis de funcionamento de todos os idiomas, por isso, é universal (BENVENISTE, 2012, p. 83). Essa universalidade implica, pois, que ela não esteja baseada nos termos de uma gramática, posto que a gramática é sempre constitutiva de uma língua particular, mas de leis de funcionamento, a saber: a arbitrariedade do signo, a mutabilidade e imutabilidade, a significação, a negação e diferenciação, entre outras leis que, por exemplo, Saussure postula no “*Cours de linguistique générale*”.

Consequentemente, não há determinismo linguístico, tal como o entendem os críticos de Benveniste, na leitura que ele faz de Aristóteles, posto que, embora as categorias sejam os predicados emanando da língua grega pela qual Aristóteles pensava, o pensamento é independente das línguas particulares. A língua grega teria permitido a Aristóteles conceber as categorias, mas outra língua também o teria, pois o pensamento é dependente do sistema, das leis gerais de funcionamento que permitem ao homem simbolizar o mundo. O sistema não engessa o pensamento em estruturas gramaticais específicas; ao contrário, ele viabiliza apenas a distinção entre uma ideia e outra. Essa distinção pode se materializar nas mais diversas formas gramaticais nos idiomas.

Benveniste exemplifica essa questão dissertando sobre o verbo ser em grego. Ele declara que a língua grega tornou a definição de “ser” objetivável, permitindo que se fizesse uma reflexão a cerca de sua definição, embora não tivesse orientado a uma ou outra definição de “ser”

(BENVENISTE, 1966, p. 71). Em outras palavras, a língua (sistema) serve para tornar o pensamento discernível e, servindo de base para as línguas (estruturas), faz com que, por exemplo, “[...] a estrutura linguística do grego predisponha a noção de ‘ser’ a uma vocação filosófica.” (BENVENISTE, 1966, p. 73)<sup>26</sup>. Vejamos bem: a língua grega “predisponha” a noção de “ser”, não a “determinou”.

Assim sendo, quando Pellegrin e Crubellier (2007, p. 71) afirmam que, para Benveniste, “O pensamento parece, com efeito, desfrutar de uma liberdade de criação que a língua não tem; ele pode, de outra parte, pretender uma universalidade que a língua não poderia reivindicar.”<sup>27</sup>, eles não conseguem compreender que a noção de língua nesse autor implica sistema. Como a língua é sistema de todas as línguas, ela também possui uma universalidade.

A universalidade que a língua confere ao pensamento, no entanto, não conduz a uma homogeneização. O sistema não possui gramática, apenas leis de diferenciação. A distinção de ideias que o sistema viabiliza, quando enformada em uma língua particular, será submetida às características próprias da gramática correspondente. Por isso, todas as línguas são diferentes entre si e, com isso, permitem que os homens também veiculem cultura de maneira distinta em cada sociedade.

## Considerações finais

A distinção entre categorias de pensamento e categorias de língua não é só uma diferenciação entre língua e pensamento, mas, mais especificamente, entre pensamento, sistema e estrutura. Lallot e Ildefonse, assim como Pellegrin e Crubellier, compreenderam a língua como estrutura quando Benveniste afirmou que o pensamento é dependente da língua,

---

<sup>26</sup> “[...] la structure linguistique du grec prédisposait la notion d’‘être’ à une vocation philosophique.”

<sup>27</sup> “La pensée semble, en effet, jouir d’une liberté de création que la langue n’a pas; elle peut, d’autre part, prétendre à une universalité que la langue ne saurait revendiquer.”

o que gerou distorções na compreensão de sua teorização.

Quando Benveniste declara que o pensamento é dependente da língua e que as categorias emanam da língua grega, não se pode tirar daí a ideia de um determinismo linguístico, tal como o afirmam Lallot e Ildefonse, dado que a palavra “determinismo”, assim como a entendem, estaria necessariamente associada às especificidades gramaticais de um idioma, enquanto que, para Benveniste, o pensamento é independente dos idiomas. A língua grega apenas teria fornecido condições propícias à lista particular das categorias elaborada por Aristóteles e não a teria determinado.

Além do mais, não se pode deduzir disso uma suposta falta de universalidade da língua, como afirmam Pellegrin e Crubellier, uma vez que a língua, sendo sistema, contém leis gerais de funcionamento, as quais não engessam o pensamento, mas, ao contrário, permitem a heterogeneidade entre as culturas.

De qualquer maneira, esses comentadores de Benveniste leram-no de maneira inadequada, mas Benveniste também leu Aristóteles inadequadamente. Embora a substância, a qualidade, a quantidade, o tempo, etc., só possam ser concebidos e expressos por meio da língua, eles são não apenas atributos passíveis de ser tratados como predicados gramaticais dos nomes das coisas, mas são as características das coisas ou as próprias coisas, tais como existem na realidade. Sem a língua, não é possível simbolizar essas coisas. Entretanto, isso não pode nos levar a afirmar que as categorias sejam compreendidas como o efeito do que é simbolizado, como se fossem os conceitos derivados das coisas. As categorias não são o efeito, elas são parte da própria causa.

O problema que Benveniste discute em sua obra é a impossibilidade de o homem ter acesso à coisa ela mesma, dado que os entes necessitam do intermédio da língua para se tornarem perceptíveis como discretos. O acesso às coisas é sempre indireto. Entretanto, isso não pode levar à afirmação de que as categorias sejam os predicados das coisas emanando de uma língua particular. A qualidade “branco”, por exemplo, existe no mundo independentemente da língua, embora apenas possamos tentar compreender o que é o branco e falar sobre o branco por meio dela.

## Referências

ARISTOTE. *Categorias*. Sur l'interprétation. Traduction de Pierre Pellegrin et Michel Crubellier. Paris: Flammarion, 2007.

\_\_\_\_\_. *Categorias*. Traduction de Frédérique Ildefonse et Jean Lallot. Paris: Seuil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Categorias*. De l'interprétation. Traduction de J. Tricot. Paris: J. Vrin, 2004.

BENVENISTE, E. Catégories de pensée et catégories de langue. In: \_\_\_\_\_. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966. p. 63-74.

\_\_\_\_\_. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. *Dernières leçons: Collège de France 1968 et 1969*. Paris: Gallimard: Seuil, 2012.

LALLOT, J; ILDEFONSE, F. Introduction. In: ARISTOTE. *Categorias*. Paris: Seuil, 2002. p. 9-53.

PELLEGRIN, P; CRUBELLIER, M. Introduction aux catégories. In: ARISTOTE. *Categorias*. Sur l'interprétation. Paris: Flammarion, 2007. p. 51-87.

Data de registro: 19/01/2016

Data de aceite: 26/10/2017



## Uma ontologia negativa do indivíduo em Althusser

Roberto Goto\*

**Resumo:** Em sua teoria da ideologia em geral, exposta em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Louis Althusser sustenta que os sujeitos nunca são constituintes, mas *sempre e já* constituídos na e pela ideologia, a partir de algo que os precede – os indivíduos. Aí está, senão exposta, ao menos sugerida, uma ontologia do indivíduo, ainda que negativa, na medida em que o indivíduo que se torna sujeito pelas artes e artimanhas da ideologia é uma espécie de origem, fonte ou fundamento que nunca existe concretamente, abortado que é no instante mesmo em que a interpeleção ideológica faz dele um sujeito, destinado a viver a ambivalência de ser simultaneamente ativo e passivo. Este ensaio especula sobre essa ontologia no contexto do célebre pedido de desculpas que entremeia o texto althusseriano, confrontando-a com a questão que ele suscita a respeito do que chama de “heróis”.

**Palavras-chave:** Herói. Indivíduo. Ontologia. Sujeito.

### A negative ontology of the individual in Althusser’s work

**Abstract:** In his theory of the ideology in general, exposed in *Ideology and Ideological State Apparatuses*, Louis Althusser sustains that subjects aren’t constituents, but they are *always and immediately* constituted in and by ideology, from someone that goes before them – the individuals. There it is, exposed or, at least, suggested, a ontology of the individual, however negative, in view of the individual which becomes subject by the ideology’s crafts and tricks is a kind of origin, source or basis that never exists concretely, aborted that he is in the same moment in which the ideological calling changes him into a subject, destined to be ambivalently active and passive. This essay speculates on that ontology in the context of the famous excuses’ petition that intermixes the althusserian text, confronting the ontology with the question that the petition rouses about those the author names “heroes”.

**Keywords:** Hero. Individual. Ontology. Subject.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: [goto@unicamp.br](mailto:goto@unicamp.br)

## Une ontologie négative de l'individu chez Althusser

**Résumé :** Dans sa théorie de la idéologie en général, exposé dans *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*, Louis Althusser affirme que les sujets jamais sont constitutives, mais *toujours-déjà* constitués dans et par la idéologie, à partir de quelque chose qui les précède – les individus. Voici, sinon exposé, au moins suggéré, une ontologie du individu, quoique négative, en ce que l'individu qui devient sujet par les arts et artifices de la idéologie est une espèce de origine, source ou fondement qui jamais existe concrètement, avorté dans l'instant même de la interpellation idéologique qui fait de lui un sujet, destiné à vivre la ambigüité d'être en même temps active et passive. Cet essay spéculé sur cette ontologie dans le contexte de la célèbre demande de pardon qui s'entremêle dans le texte althusserian, en la confrontant avec la question que cette demande suscite sur ce que le texte appelle des «héros».

**Mots-clés:** Héros. Individu. Ontologie. Sujet.

Naquele que é provavelmente o trecho mais citado de *Aparelhos Ideológicos de Estado*, no final da parte “Sobre a reprodução das relações de reprodução”, Louis Althusser (1987, p. 80-81), longe de criar ou alimentar expectativas de ação, as desencoraja expressamente:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não têm nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo seu devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje algo tão “natural” e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás.

Contra o que, no palavreado marxista (ou no chamado marxismo vulgar), costuma ser classificado como subjetivismo voluntarista – ou

voluntarismo subjetivista –, o autor apresenta uma espécie de princípio de realidade: “caros professores, não se iludam, não sejam voluntaristas; é tarefa ingrata e inglória tentar mudar o sistema voltando-se contra a ideologia que contribui para a sua reprodução”. Trata-se, como se diz – ou se dizia –, de “cair na real”; mas essa injeção de desilusão – como antídoto da ilusão – dói; daí o pedido de desculpas...

Nessa passagem tantas vezes replicada (reproduzida...), mas nem por isso suficientemente explorada no que respeita às ressonâncias de seu significado, ressoam ecos de um diálogo ou confronto com, de um lado, a fenomenologia e o existencialismo, e, de outro, o marxismo em sua vertente humanista – ou, se se quiser, com o humanismo, em suas versões fenomenológico-existencialista e socialista. No primeiro caso, o diálogo se trava e se explicita em torno da categoria de sujeito, especialmente a de “sujeito transcendental”, que em Sartre, segundo Althusser (1978, p. 69, grifos do original), assume a forma de uma

teoria da Liberdade originária de uma infinidade de sujeitos transcendentais “concretos” (Tran-Duc-Thao<sup>1</sup> disse certa ocasião, tentando explicar Husserl: somos todos, você e eu, cada um de nós, “egos transcendentais”, [“] iguais transcendentais”), teoria que desemboca efetivamente na Tese segundo a qual “os homens” (os indivíduos concretos) são os sujeitos (transcendentais, constituintes) da história.

No segundo caso, o diálogo/confronto envolve não só uma ofensiva (contra o que o autor chama de humanismo socialista) como uma defesa – a da ideia ou tese de um “anti-humanismo teórico de Marx”. Essa

---

<sup>1</sup> Filósofo vietnamita (1917-1993), autor de *Fenomenologia e Materialismo Dialético* (1951). Em sua segunda autobiografia, *O futuro dura muito tempo*, Althusser (1992, p. 160) atribui-lhe a mesma frase e aproxima-o de Merleau-Ponty, o qual, “filósofo muitíssimo mais profundo, devia ser muitíssimo mais fiel a Husserl” que Sartre, cuja filosofia seria “de preferência, uma teoria cartesiana do cogito no campo de uma fenomenologia generalizada e portanto completamente deformada”. Referindo-se às aulas de Merleau-Ponty na Escola Normal Superior, Althusser comenta: “Tudo era extremamente esclarecedor. Em privado, Thao nos dizia: ‘Vocês todos são uns ego-iguais transcendentais!’ . Ele sempre sorria, mas que verdade profunda!”

polêmica, além de estabelecer e implicar, como aquela, uma demarcação de território, tanto de fato quanto de direito (concretamente: o que é propriamente marxista, o que pode ser dito em seu nome), é tributária do procedimento<sup>2</sup> do corte epistemológico e da distinção entre ciência e ideologia: o anti-humanismo de Marx é teórico na precisa medida em que não é ideológico. Parte do princípio de – e tem como corolário – que o humanismo (inclusive o socialista) é uma ideologia, no sentido de que sua função predominante é prática, não de conhecimento.

Ao dizer que o conceito de humanismo é um conceito ideológico (e não científico) afirmamos ao mesmo tempo que ele designa antes de tudo um conjunto de realidades existentes, mas que, diferentemente de um conceito científico, não dá o meio de conhecê-los [sic]. Ele designa, de um modo particular (ideológico), existências, mas não dá a sua essência. Confundir essas duas ordens seria interditar-se todo conhecimento, manter uma confusão e correr o risco de cair em erros (ALTHUSSER, 1979, p. 196).

Na constituição da teoria marxista, o caráter antitético e seu aspecto de novidade radical articulam-se numa relação de reciprocidade: tratar-se-ia de uma teoria totalmente nova, diferente das anteriores, por conta justamente de ela constituir-se pelo rompimento com o(s) humanismo(s) que caracteriza(m) as filosofias que a precederam, como a de Feuerbach. Marx teria empreendido uma “revolução teórica total” que implicaria “uma nova problemática, um novo modo sistemático de apresentar as questões ao mundo, novos princípios e um novo método”, o que representaria não só “uma nova <filosofia> de implicações infinitas”, mas “uma nova concepção de <filosofia>” na medida em que propõe “novos conceitos (forças produtivas, relação de produção etc.)” no lugar do “velho par indivíduo-essência humana”. Dessa maneira (a do corte epistemológico), ela teria deixado para trás “os antigos postulados (empirismo-idealismo do sujeito, empirismo-idealismo da essência) que estão na base não só do

---

<sup>2</sup> Althusser procede ao corte epistemológico, pratica-o, tanto quanto teoriza sobre ele.



idealismo como também do materialismo pré-marxista”, substituindo-os

por um materialismo dialético-histórico da *praxis*: isto é, por uma teoria dos diferentes *níveis* específicos da *prática humana* (prática econômica, prática política, prática ideológica, prática científica) nas suas articulações próprias, fundadas nas articulações específicas da unidade da sociedade humana. Em uma palavra, em lugar do conceito “ideológico” e universal da “prática” feuerbachiana, Marx coloca um conceito concreto das diferenças específicas que permite situar cada prática particular nas diferenças específicas da estrutura social (ALTHUSSER, 1979, p. 202).

Mas, justamente por ser teórico (ou seja, por se dar no âmbito da teoria), o anti-humanismo pode conviver com a ideologia, a qual, dada no âmbito da prática, o complementa, ao mesmo tempo em que nele se funda: ele “não suprime [...] de nenhum modo a *existência* histórica do humanismo” – um humanismo prático, ideológico – e mesmo

reconhece, ao pô-lo em relação com as suas condições de existência, uma necessidade ao humanismo como *ideologia*, uma necessidade sob condições. O reconhecimento dessa necessidade não é puramente especulativo. É somente sobre ele que o marxismo pode fundar uma política concernente às formas ideológicas existentes, quaisquer que sejam elas: religião, moral, arte, filosofia, direito – e humanismo em primeiro lugar (ALTHUSSER, 1979, p. 204; grifos do original).

O reconhecimento dessa “existência histórica do humanismo” como ideologia não significa, entretanto e portanto, a admissão (na teoria) de uma concepção humanista de História, isto é, daquela que toma o Homem ou os homens como sujeito(s) dos processos históricos. Nesse caso, a postura althusseriana é de oposição tanto ao que interpreta como próprio do pensamento sartriano quanto ao que atribui a Hegel. Não só não há sujeito(s) da História – o que há, diz o autor (1978, p. 67), são agentes/ sujeitos *na* História – como também a História “não é um texto em que fale uma voz (o *Logos*), mas a inaudível e ilegível anotação dos efeitos de uma estrutura de estruturas” (ALTHUSSER, 1979a, p. 15-16). Ler a História como um texto sem levar em conta a “opacidade do imediato”,

confundindo “o imaginário e o verdadeiro” – ou seja, não distinguindo o ideológico do científico – é um procedimento exegético calcado no “mito religioso da *leitura*”, ilusão na qual ainda incorre o jovem Marx, que nos *Manuscritos de 1844* “lia em livro aberto, imediatamente, a essência humana na transparência de sua alienação”, porém da qual se livra o Marx maduro, uma vez que *O Capital* “toma [...] a exata medida de uma distância, de um deslocamento interior ao real, inscritos na sua estrutura e de tal modo que tornam seus próprios efeitos ilegíveis, e façam da ilusão de sua leitura imediata o último e final de seus efeitos: o *fetichismo*” (ALTHUSSER, 1979a, p. 15, grifos do original).

Trata-se então, para Althusser, não de abstrair e extrair da História a “essência” de Marx, mas de desenhar sua identidade ou mesmo singularidade. Em tal caso, justamente, a categoria de corte epistemológico não deve ser superestimada, na medida em que não constitui um objetivo ou fim autônomo, mas um meio ou instrumento (“ferramenta”, dir-se-ia hoje) para determinar o papel específico de Marx. Do caráter desse esforço são expressivos os termos em que se estrutura uma frase como: “Marx só pôde tornar-se Marx fundando uma teoria da história e uma filosofia da distinção histórica entre a ideologia e a ciência [...]” (ALTHUSSER, 1979a, p. 15).

Todavia, seria especioso não incluir esse esforço no processo exegético da obra marxiana. O próprio Althusser encarrega-se de estendê-lo a Sartre, ao denunciar o que seria um contrabando de categorias fenomenológico-existencialistas para o território marxista; é o que ocorreria com a interpretação sartriana da frase do *18 Brumário* que, na que seria a tradução correta, diz: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem a partir de elementos livremente escolhidos (*ausfrein Stücken*), em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias (*Umstände*) que eles encontram imediatamente diante de si (*vorgefundene*), dadas e herdadas do passado.” (ALTHUSSER, 1978, p. 70; grifos do original). A posição de Sartre, ao explorar o significado da frase no contexto de sua “teoria da Liberdade”, como a classifica Althusser, “rebaixa as categorias

kantianas ao nível não mais de uma filosofia antropológica (Feuerbach), mas de uma vulgar *psico-sociologia* filosófica” e “não apenas nada tem a ver com o marxismo, mas também constitui uma verdadeira porfia teórica, praticamente impossível de ser pensada e retida” (ALTHUSSER, 1978, p. 69-70; grifos do original).

Como pode sugerir o tom dessa diatribe, Althusser não se dispõe a abrir mão do critério que permite separar o “imaginário” do “verdadeiro”. Em *O futuro dura muito tempo* (ALTHUSSER, 1978, p. 158), classifica ironicamente o filósofo existencialista como um “brilhante espírito, autor de fantásticos ‘romances filosóficos’, como *O ser e o nada* e a *Crítica da razão dialética*”, e que “nunca entendeu nada nem de Hegel, nem de Marx, nem, evidentemente, de Freud. Eu o enxergava, no máximo, como um desses ‘filósofos da história’ pós-cartesianos e pós-hegelianos de que Marx tinha horror.” Numa tal alusão, é possível não só ler a irritação do intelectual “entendido”, proprietário da interpretação apropriada dos autores citados, como também ouvir ecos do célebre necrológio que Marx (1977, p. 328-331) escreveu sobre Proudhon, o qual, ao que tudo indica, precedeu Sartre na imprópria e inadequada compreensão de Hegel: “No decorrer de longos debates, que se prolongavam frequentemente por toda a noite, contaminei-o, causando-lhe grave dano, com o hegelianismo que, dada a sua ignorância do idioma alemão, ele não podia estudar devidamente.”

É a tal espírito que convém associar a letra daquele pedido de desculpas que figura no meio do texto de *Aparelhos Ideológicos de Estado*, (re)tomando-o contra o pano de fundo de um certo senso de realidade calcado na percepção e na pressuposição de estruturas que existem e operam independentemente da vontade dos “sujeitos”. Ignorá-las e/ou afirmar, em contraposição, a liberdade subjetiva, soa, aos ouvidos estruturalistas de Althusser, como uma impropriedade. Assim, interpretar a escola, essa instituição da sociedade capitalista, em função da pauta (ideológica) do humanismo socialista e daí retirar as consequências e/ou exigências em termos de prática, não seria apropriado, isto é, não

estaria de acordo com os pressupostos da teoria autenticamente marxista, cujo ponto de partida não são os homens, mas as relações sociais, as quais constituem os sujeitos, determinando suas posições e seus papéis respectivos nas estruturas.

Althusser não é Sartre: não escreve “romances filosóficos”, mas concentra-se num sério trabalho teórico, opera uma “prática teórica”, balizada pelo que é propriamente marxista – baliza que ela própria estabelece. Tentar revolucionar a escola, anulando e/ou mudando o sentido de sua função como instância reprodutora da sociedade capitalista, não é só dar mostra de espontaneísmo e voluntarismo, não é só (para recordar outra das expressões em voga nas décadas de 1960 e 1970) “dar murro em ponta de faca”, mas algo que não “cai bem”, algo que desborda a teoria e a ciência e despenca na ficção, no imaginário, na ideologia – em suma, não é algo muito científico nem propriamente (e/ou apropriadamente) marxista.

Tampouco seria apropriado esperar e cobrar dessa teoria que mostrasse “o caminho para uma ação emancipatória da educação no contexto estrutural analisado” (FREITAG, 1979, p. 34), pela simples razão de que se trata, justamente, de um discurso que se estrutura nos limites autoimpostos da teoria. Leituras com aquele tipo de cobrança e expectativa implicam um descompasso, uma sobreposição de planos: nos termos dos conceitos althusserianos, supõem aplicar um viés ideológico sobre o teórico, interpretando o texto numa perspectiva que ele repele – a do humanismo socialista.

Mas esse texto, de alguma forma, não dá margem a esse deslocamento de perspectiva? Não é um texto, até certo ponto, ambíguo? A brecha pode estar naquele pedido de desculpas, que talvez seja por isso tão citado e reproduzido: sob o discurso de dissuasão, que busca explicitamente desencorajar os quixotescos e iludidos, é possível que haja algo parecido com o seu oposto. Por que falar em heróis? Heróis são personagens de romance, categorias do mundo da ficção, daí retirados para classificar pessoas “de carne e osso” e suas ações – nesse caso, como

em outros (como no da própria palavra “romance”, que designa tanto a forma literária quanto o caso amoroso entre “pessoas reais”), a ficção tem precedência sobre a realidade, na medida inclusive em que fornece os modelos e critérios classificatórios.

O que são aqueles que Althusser qualifica como “uma espécie de heróis”? São, retomemos o trecho, os “professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas<sup>3</sup> que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’”. Se os cotejarmos com alguns heróis sartrianos, personagens de seus romances propriamente ditos (os ficcionais, não os “filosóficos”), veremos que esses últimos, em alguns casos (como Roquentin, ou o Mathieu d’*A Idade da Razão*), não chegam a tanto: embora afrontem a sociedade e os valores burgueses, não fazem muito mais do que deixarem-se viver, o que significa que não dão murros em ponta de faca, não se põem a querer mudar ou reformar o mundo. Sobretudo, a “espécie de heróis” mencionada por Althusser possui o dom da existência (real), justamente na medida em que é franqueada pela teoria, não pela ficção: é rara, mas real – existe de fato, não apenas imaginariamente. Trata-se, então, de uma presença diminuta, quase recessiva, mas nem por isso desprezível; pelo contrário, se o autor a ressalva é na mesma medida em que a destaca, a respeita, e seu pedido de desculpas não deixa de ser uma forma de a enaltecer, de lhe prestar homenagem – justamente pelo heroísmo...

Não ressoa, assim, ainda que em surdina – mas num nível suficientemente audível para elevar-se a um impercebido primeiro plano em algumas leituras –, esse outro significado abrigado na ambiguidade do texto, esse *duplo* do sentido mais explícito? Não pode alguém – um leitor meio desavisado, talvez – derivar ou infletir para ele, invertendo a

---

<sup>3</sup> A palavra “armas”, repercutindo uma problemática e um senso-comum que orbitavam a ideia de luta de classes, era tão assídua no linguajar universitário quanto o é, hoje, a palavra “ferramenta”, a qual (sinal dos tempos...) aponta, evidentemente, para significados mais práticos e operacionais.

seqüência do discurso, desprezando ou secundarizando as advertências a respeito do peso das estruturas? Por que não? Por que não ser – ou, pelo menos, desejar ser – esse herói, mesmo e inclusive esse que dá murros em ponta de faca? Por acaso não vivem a repetir por aí, sobretudo nas assembleias sindicais, o elogio brechtiano àqueles que “lutam toda a vida” e que são “imprescindíveis”?<sup>4</sup>

Motivo secundário, cantado a meia voz, o – digamos – subtexto do heroísmo nem por isso resta sem sustentação: remete a outro subtexto, que soa como um baixo-contínuo e no qual há algo como um retorno do reprimido – o tema do sujeito que Althusser chama de “transcendental”, no sentido que atribuí ao termo de extração fenomenológica. É de se crer que esse sujeito não existe concretamente, ou seja, seria tão ficcional ou fictício quanto os conceitos e personagens dos “romances filosóficos” de Sartre. O que existe realmente são sujeitos constituídos na e pela ideologia por meio de um processo de interpelação mútua e de espelhamento: a ideologia se estrutura e funciona de tal forma que, nela e por ela, os indivíduos são necessariamente constituídos como sujeitos, os quais vivem como se fossem livres e responsáveis ao mesmo tempo em que levados (e educados) a se submeterem a um “sujeito absoluto” no qual se espelham e que é, desse modo, seu modelo ou mesmo sua matriz, nele podendo “contemplar sua própria imagem (presente e futura).” (ALTHUSSER, 1987, p. 102)

Portanto, de acordo com tal concepção (a da teoria da ideologia em geral), os sujeitos de fato nunca são constituintes, mas concretamente (*sempre e já*, nos termos althusserianos), constituídos na e pela ideologia, cumprindo como um fado uma ambiguidade, por assim dizer, de nascença: o termo designa “uma subjetividade livre: um centro de iniciativas,

---

<sup>4</sup> Nos anos da década de 1980, férteis em greves do magistério oficial paulista, não era raro ouvir jovens professores declamando nas assembleias o poema de Brecht para incitar os “companheiros” a resistir às pressões e manter o movimento grevista. Eis uma das versões do texto, pinçada da internet: “Há homens que lutam um dia, e são bons;/ Há outros que lutam muitos dias, e são muito bons;/ Há homens que lutam muitos anos, e são melhores;/ Mas há os que lutam toda a vida – esses são imprescindíveis!”

autor e responsável por seus atos” e, simultaneamente, “um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão” (ALTHUSSER, 1987, p. 103-104). Essa ambiguidade, que está na raiz da constituição dos sujeitos (concretos) em sua relação (de interpelação e espelhamento) com o “sujeito absoluto”, articula-se com outra, na qual, por sua vez, parece radicar a própria teoria do sujeito/sujeitado. Segundo a teoria althusseriana da ideologia em geral, os sujeitos têm uma espécie de gênese: são constituídos ou produzidos a partir de algo que os precede, que existe previamente – os indivíduos.

Sendo a ideologia eterna, devemos agora suprimir a temporalidade em que apresentamos o funcionamento da ideologia e dizer: a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos, o que necessariamente nos leva a uma última formulação: *os indivíduos são sempre/já sujeitos*. Os indivíduos são portanto “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre (ALTHUSSER, 1987, p. 98; grifos do original).

O texto citado comporta a seguinte leitura: concreta e efetivamente somos sujeitos, mas tal condição – a dessa subjetividade sujeitada, submetida a algum “sujeito absoluto” como o Estado – pressupõe, como fundamento ou origem, uma outra condição, que permanece abstrata (entenda-se: não se concretiza, não se efetiva, não é realmente vivida, uma vez que a realidade é a das relações constituídas na e pela ideologia) mas que parece ser necessária como uma espécie de estado originário. Em suma, ser sujeito concreta e necessariamente pressupõe ser indivíduo abstratamente, significando que se é indivíduo “antes” de ser sujeito, embora efetivamente esse “antes” não exista, pois “sempre/já” se é sujeito.

Essa presença/ausência da categoria do “indivíduo”, a qual a existência do sujeito concreto parece não poder dispensar, afigura-se como uma matéria-prima num processo de produção, de modo que só se pode ter sujeitos na medida em que a ideologia os produz, ao interpelar – “sempre/

já” – os indivíduos<sup>5</sup>. Tratar-se-ia, no entanto, duma matéria-prima que, antes que propriamente formada, seria deformada, estragada nesse e por esse processo, o qual (pre)determina o sujeito em seus traços essenciais ainda no útero materno:

Todos sabemos como e quanto é esperada a criança a nascer. Deixando de lado os “sentimentos” [,] isto, prosaicamente, quer dizer que as formas de ideologia familiar/paternal/maternal/conjugal/fraternal, que constituem a espera do nascimento da criança, lhe conferem antecipadamente uma série de características: ela terá o nome de seu pai, terá portanto uma identidade, e será insubstituível. Antes de nascer a criança é portanto sujeito, determinada a sê-lo através de e na configuração ideológica familiar específica na qual ele é “esperado” após ter sido concebido. Inútil dizer que esta configuração ideológica familiar é, em sua unicidade, fortemente estruturada e que é nesta estrutura implacável, mais ou menos “patológica” (supondo-se que este termo tenha um sentido determinável) que o já-presente futuro-sujeito “encontrará” o “seu” lugar, quer dizer “tornando-se” o sujeito sexual (menino ou menina) que ele já é (ALTHUSSER, 1987, p. 98-99).

Difícil evitar a impressão ou a suspeita de uma tonalidade metafísica, de uma ontologia do indivíduo, ainda que negativa. Entranhada na teoria da ideologia, soando como um baixo-contínuo em surdina, ela dá voz ao que repousa e se agita, latente e latejante, sob o que, de um modo todo palpável e evidente, existe e atua de fato. Não há tempo nem espaço de que o “indivíduo” possa dispor para existir, para vir à luz; mal ele é concebido, já (e sempre) é tomado, capturado, adotado – “interpelado” – pela e na ideologia e (já) é “sujeito”. Possibilidade frustrada, projeto falhado, potência não atualizada (para dizer com Aristóteles) mas obstruída, inutilizada: a individualidade é abortada, apesar de sempre suposta, como uma espécie de essência perdida antes mesmo de poder ser realizada – à qual portanto a sociedade, por meio da ideologia, nega

---

<sup>5</sup> Na nota 18 de *Aparelhos Ideológicos de Estado* (p. 100), Althusser oferece a seguinte “justificativa”: “Embora saibamos que o indivíduo é sempre e antecipadamente sujeito, continuamos a empregar este termo, pelo efeito de contraste que produz.”



desde o princípio as condições de realização.

Esse “indivíduo” estaria aí (no discurso althusseriano), como uma cunha ideológica numa aparelhagem científica, para lamentar esse processo todo de constituição e “predeterminação ideológica” dos sujeitos (numa estrutura que é, repitamos, “implacável”, “mais ou menos ‘patológica’”) e acenar para, talvez, a possibilidade (utópica?) de os “indivíduos” existirem como tais (como eles “mesmos”), ou, pelo menos, de terem a chance de respirarem o ar do mundo (“real”) antes de serem apanhados nas e pelas malhas da ideologia, da interpelação que os converte automaticamente em sujeitos?

Se é mesmo o caso, essa ontologia<sup>6</sup> se enraizaria e se enredaria nas lianas de outra ambiguidade – a que o autor atribui à própria ideologia, em sua função prática. O fato de que a ideologia deforma, como todo marxista afirma ou “sabe”, persevera, e com um significado “profundo”, pois a deformação que se dá por obra e graça da estrutura e do funcionamento da ideologia alcança os sujeitos em sua própria gênese ou geração.<sup>7</sup> Contudo, ela não é “falsa consciência”, mas um inconsciente (social, pode-se acrescentar) no qual, paradoxal e justamente, “os homens *tomam consciência* do seu lugar no mundo e na história: é no seio dessa inconsciência ideológica que os homens chegam a modificar as suas relações ‘vivas’ com o mundo, e a adquirir essa nova forma de inconsciência específica que se chama ‘consciência’” (ALTHUSSER, 1979, p. 206, grifos do original). À diferença da ciência, cuja “função de conhecimento” predomina sobre a “função prática”, a ideologia não exprime propriamente as relações entre os homens tais como elas se dão “nas suas condições de existência”, mas

---

<sup>6</sup> Palavra que, ressalve-se, vai a contrapelo da filosofia de Althusser, portanto só pode ser empregada aqui malgré lui, i.e., malgré Louis...

<sup>7</sup> Cf. o trecho em que Althusser (1987, p. 100, grifo meu), explorando como exemplo da estrutura e do funcionamento da ideologia em geral a “ideologia religiosa cristã”, afirma: “[...] devemos observar que todo este ‘procedimento’, gerador de sujeitos religiosos cristãos [...]”.

a *maneira* como [eles] vivem a sua relação às suas condições de existência: o que supõe, ao mesmo tempo, relação real e relação ‘vívida’, ‘imaginária’. [...] Na ideologia, a relação real está, inevitavelmente, investida na relação imaginária: relação que *exprime* mais uma *vontade* (conservadora, conformista, reformista ou revolucionária), mesmo uma esperança ou uma nostalgia, que não descreve uma realidade” (ALTHUSSER, 1979, p. 206-207, grifos do original).

No discurso althusseriano do indivíduo (discurso que se inscreve num texto que se autointitula “Notas para uma pesquisa”) ficam borradas as fronteiras entre ideologia e ciência. Aí se diz que, se é possível “situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico”, é justamente “para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral): estava na ideologia.” E se “a acusação de estar na ideologia vale apenas para os outros e nunca para si”, a exceção seria o verdadeiro spinozista ou marxista, que sabe que “a ideologia *não possui um exterior* (para si mesma) mas que ao mesmo tempo *ela é exterioridade* (para a ciência e para a realidade)” (ALTHUSSER, 1987, p. 97-98, grifos do original). Em suma, (res)solvando as distinções entre ideologia, de um lado, e ciência e realidade, de outro, o autor deve admitir que a visada científica não lhe possibilita, sendo ele verdadeiramente spinozista e marxista, mais que perceber que, ainda quando trata da ideologia, também ele “está (ou, pelo menos, estava) na ideologia”.

Não há motivo, assim, para recusar aquela impressão ou suspeita de que há algo como uma ontologia do indivíduo no texto de Althusser, ontologia que pode – deve, talvez – ser jogada para as (e nas) bandas da ideologia, essa mesma que as “sociedades humanas segregam [...] como o elemento e a atmosfera mesma indispensáveis à sua respiração, à sua vida histórica”, somente ocorrendo a “uma concepção ideológica do mundo [...] imaginar sociedades *sem ideologias*, e admitir a ideia utópica de um mundo em que a ideologia (e não uma de suas formas históricas) desapareceria sem deixar rastro, para ser substituída pela *ciência*.” Sendo “uma estrutura essencial à vida histórica das sociedades” (ALTHUSSER, 1979, p. 205, grifos do original), a ideologia, “numa sociedade de classes”, é “o *relais* pelo qual, e o elemento no qual, a

relação dos homens com as suas condições de existência se regula em proveito da classe dominante”; já numa “sociedade sem classes”, seria “o *relais* pelo qual, e o elemento no qual, a relação dos homens com as suas condições de existência é vivida em proveito de todos os homens” (ALTHUSSER, 1979, p. 209).

A teoria, lembre-se, não trata e/ou não parte de homens, indivíduos, sujeitos, mas de relações, forças, estruturas – e por isso é (teoricamente...) anti-humanista. Mas na ideologia pode-se retomar aquelas categorias. Ideologicamente – ou, o que dá na mesma, no terreno da ideologia – cabe interpretar, portanto, os ataques e lamentos de Althusser como se (pressu)pussem uma ontologia negativa do indivíduo, em cuja figura parece dormir a possibilidade de sujeito(s) outro(s). Nesses ataques e lamentos, que deixam a marca do indivíduo/sujeito Althusser em sua denúncia do quanto o processo de constituição de indivíduos em sujeitos, numa certa sociedade de classes (a capitalista francesa), carrega de patológico e de mascaramento da sujeição em liberdade, não é possível ouvir, para além (ou aquém) da “descrição da realidade”, uma nostalgia, uma vontade, uma esperança? No vago rumor que se desprende desses “indivíduos” – como categoria teórica, inclusive – não se devem ouvir os vagidos de um outro sujeito, que ainda não é, mas pode ser, que não se constitua num processo tão implacável e patológico, que não seja “livremente” sujeitado ou o seja menos?... Em resumo: imaginará Althusser – ou imaginaria, se se desse tal direito, desfrutando sem culpa dessa condição universal e trivial de “estar na ideologia”, cujo traço essencial, segundo ele, é jogar com o (e no) imaginário – que, numa sociedade sem classes, os “indivíduos” não se constituiriam “sempre/já” em sujeitos/sujeitados, livres/submissos, mas como “verdadeiros” e “autênticos” sujeitos, semelhantes àqueles que ele chama de “transcendentais”, ou seja, sujeitos *de* e não meramente sujeitos *a* e sujeitos *em*? Nesse caso, uma ontologia do indivíduo significaria: o “verdadeiro” indivíduo não se realiza ao ser transformado (na sociedade capitalista) nessa espécie de sujeito que, por sua vez, também não é um autêntico sujeito, na medida em que só pode ser livre e responsável na medida em que é submetido e sujeitado; no baixo-contínuo do “indivíduo” ressoaria a categoria rejeitada, reprimida,

contestada, do “sujeito transcendental”.

É provável que a ambiguidade acima assinalada encontre sua expressão mais dramática em *L’avenir dure longtemps*, título que admite a tradução *O porvir leva [ou demora] muito tempo*. Nada de “ficar inventando histórias”: esse lema, tomado como divisa materialista e princípio marxista (ALTHUSSER, 1992, p. 188)<sup>8</sup> a orientar o esforço filosófico e a empresa teórica, ecoa pelo livro como preceito de escrita, mantra de sua própria fatura. O texto, o autor adverte, “não é um diário, nem memórias, nem autobiografia” (ALTHUSSER, 1992, p. 34), tripla negativa que espera e reclama ser interpretada sob a égide de um projeto que persegue acima de tudo a objetividade. Os que lerem o relato

far-me-ão o favor de considerar que intervenho com o máximo humanamente possível de garantias *objetivas*: não pretendo confiar ao público somente os elementos de minha subjetividade. Consultei, pois, longa e cuidadosamente, todos os numerosos amigos que seguiram de perto tudo o que me aconteceu [...]. Consultei também especialistas em farmacologia e biologia médica sobre pontos importantes. Naturalmente, compulsei a maioria dos artigos de imprensa publicados no momento do assassinato de minha mulher, não só na França mas em vários países estrangeiros onde sou conhecido. Aliás, pude verificar que, salvo raras exceções (de inspiração manifestamente política), a imprensa foi muito “correta”. E fiz o que ninguém quis ou pôde fazer até agora: reuni e confrontei, como se tratasse do caso de outrem, toda a “documentação” disponível, à luz do que vivi – e inversamente. E decidi, em total lucidez e responsabilidade, tomar, por minha vez e finalmente, a palavra para me explicar publicamente. (ALTHUSSER, 1992, p. 33-34).

Substituir a consciência de si pelo conhecimento dos – e pelos – outros, cujas vozes devem ser ouvidas porque aquela consciência falhou ou faltou: deixar que elas falem, então. Nada mais coerente: combina com o fato – o dano – que dá origem à narrativa e que é, ao mesmo tempo,

<sup>8</sup> Nessa passagem, estabelece-se a distinção entre o imaginário (ideológico) e a imaginação (científica, epistemológica), entre histórias (imaginárias) e a história (como ciência): “se queríamos ‘pensar por nós mesmos’ diante da impressionante ‘imaginação da história’ contemporânea, tínhamos por nossa vez de inventar novas formas de pensamento, novos conceitos – mas sempre segundo a inspiração materialista de Marx, para ‘jamais ficar inventando histórias’, e permanecermos atentos à novidade e à invenção da história”.

objeto do empreendimento de compreensão que está no cerne da mesma. Em suma, impõe-se dar voz aos outros nessa tentativa de explicar o que aconteceu na manhã de um domingo, 16 de novembro de 1980, entre o momento em que Louis Althusser, professor da Escola Normal Superior – num de cujos apartamentos mora há muito com sua esposa –, começa a massagear o pescoço de Héléne, e aquele em que constata que a matou por estrangulamento. Nada mais coerente, também, com sua leitura dos pressupostos da teoria marxista, na qual é a ciência que explica a consciência, sendo essa pouco mais que um epifenômeno do inconsciente ideológico, ou seja, como já citado, “uma forma de inconsciência específica”.

Contudo, as linhas de coerência do quadro se quebram de encontro ao exame da questão do sujeito, no qual imperam as sombras do paradoxo. Há, indubitavelmente, um autor, um sujeito que constitui o discurso e o assina, mas cuja investigação – por diagnósticos e depoimentos alheios – redundava na descoberta, posta logo no início do relato, de que ele não existia propriamente, de que ele próprio se constituía como um não-sujeito: fora concebido à sombra da imagem do tio paterno, irmão mais velho de seu pai, e ao qual sua mãe havia sido destinada em casamento. Louis Althusser, o tio, morre num acidente aéreo, no início de 1917, e Charles, o irmão mais novo, resolve substituí-lo no compromisso assumido com a noiva. Ela o aceita: casam-se em fevereiro de 1918 e no mesmo ano, a 16 de outubro, nasce o filho, batizado com o nome do tio morto.

Louis: um nome de que por muito tempo eu tive, literalmente, horror. Achava-o curto demais, com uma só vogal, e a última, o *i*, terminava num agudo que me feria [...]. Talvez esse nome dissesse um pouco demais, em meu lugar: *oui*, e eu me revoltava contra esse “sim” que era o “sim” ao desejo de minha mãe, não ao meu. E, sobretudo, ele dizia: *lui*, esse pronome da terceira pessoa que, soando como a chamada a um terceiro anônimo, me despojava de toda personalidade própria, e fazia alusão a esse homem às minhas costas: *Lui, c’était Louis* [ele, mesmo, era Luís], meu tio, que minha mãe amava, e não eu.

Esse nome foi desejado por meu pai, em memória do irmão Louis morto no céu de Verdun, mas sobretudo por minha mãe, em memória daquele Louis que ela amara e não deixou, a vida inteira, de amar (ALTHUSSER, 1992, p. 42).

Nessa gênese negativa – a de um *eu* constituído à sombra de um *ele*, a de um *eu* transparente, através do qual a genitora enxerga não o filho vivo, mas o noivo morto – estariam as raízes de um drama (existencial, psíquico, emocional, afetivo) que se desdobrou em internações psiquiátricas por depressão, na união com Hélène, em seu assassinato. Difícil dizer e saber se aquela gênese explica tudo ou se raízes outras (como a repressão sexual) se emaranham às primeiras para compor um entrecho que vai se tornando mais complexo à medida que é lido. De toda a forma, há contrastes e contrapontos. A médica russa que faz o parto comenta, a propósito da cabeça grande do bebê: “Esse não é como os outros!” – classificação que, no início da adolescência do menino, tomará forma sintética na expressão *typapart*, cunhada pela irmã e pela prima-irmã a partir da contração de três palavras, *type à part* (ALTHUSSER, 1992, p. 36). Quando, em 1965, seu trabalho acadêmico (nomeadamente *Lire “Le Capital” e Pour Marx*) alcança-lhe a notoriedade sancionadora do *status* de sujeito excepcional, extraordinário – o sentido positivo de “caraparte”, ou seja, cara-à-parte –, ele cai em depressão,

acometido de um pavor incrível, diante da ideia de que aqueles textos iam me mostrar totalmente nu ao mais vasto público: totalmente nu, ou seja, tal como eu era, um ser inteiramente de artificios e imposturas, e nada mais, um filósofo que não conhecia quase nada da história da filosofia e quase nada de Marx (cujas obras de juventude havia de fato estudado de perto, mas de quem só tinha estudado seriamente o Livro I de *O Capital*, naquele ano de 1964 em que dei um seminário que resultou em *Ler “O Capital”*). Sentia-me um “filósofo” lançado numa construção arbitrária, bastante alheia ao próprio Marx. [...] Em suma, eu temia me expor a um desmentido público catastrófico. Em meio a meu temor da catástrofe (ou seu desejo: temor e desejo sempre andam sorratamente juntos), lancei-me naquela catástrofe e “fiz” uma impressionante depressão. Dessa vez, bastante séria, pelo menos para mim, pois ela não enganava meu analista (ALTHUSSER, 1992, p. 133-134).

Sua inclinação consciente é para o anonimato. Desde sua juventude católica, estudando no liceu do Parc, em Lyon, e fazendo retiros num convento trapista de Dombes, a cem quilômetros daquela cidade, sabe

que “desaparecer no anonimato” é sua “única verdade”, a que “sempre ficou sendo a minha verdade, e ainda agora, apesar de minha notoriedade e contra ela, com a qual sofro horripelmente” (ALTHUSSER, 1992, p. 90). O anonimato remete a “uma questão de princípio e de angústia” que lhe interessa profundamente e que retoma o tema do não-sujeito, do eu inexistente: “Como para mim mesmo eu não existia, concebe-se facilmente que desejasse consagrar essa inexistência por meio de meu próprio anonimato. Sonhava então com a fórmula de Heine que fala<sup>9</sup> a respeito de um célebre crítico: ‘Ele era conhecido por sua notoriedade’” (ALTHUSSER, 1992, p. 187). Analogamente, ele mantém sua “feroz defesa [...] contra qualquer publicidade” em torno de seu nome ao admitir uma fama apenas – “a fama de um selvagem, enclausurado em meu velho apartamento da Escola do qual não saía quase nunca, e, se alimentava todas as aparências dessa selvageria reclusa, era para tentar entrar no anonimato no qual pensei encontrar meu destino e, de quebra, a paz” (ALTHUSSER, 1992, p. 187-188).

“Destino”: a palavra não só ecoa como põe o tema do anonimato em consonância com o *leitmotiv* do sujeito constituído como não-pessoa. Retomemo-lo, então.

Minha mãe me amava profundamente, mas só foi muito mais tarde, à luz de minha análise, que entendi como. Diante dela e longe dela eu me sentia sempre arrasado por não existir por mim mesmo e para mim mesmo. Sempre tive o sentimento de que as cartas tinham sido mal distribuídas, e que não era realmente a mim que ela amava ou sequer olhava. Anotando esse traço, não a estou recriminando, de jeito nenhum: a infeliz vivia como podia o que lhe acontecera: ter um filho a quem não pôde se impedir de dar o nome de batismo de Louis, o nome do homem morto que amara e continuava a amar, dentro da alma. Quando me olhava, provavelmente não era a mim que ela via mas, às minhas costas, no infinito de um céu imaginário para sempre marcado pela morte, *um outro*, esse *outro* Louis cujo nome eu carregava, mas que eu não era, esse morto no céu de Verdun e no puro céu de um passado sempre presente. Eu era assim como que atravessado por seu olhar, eu desaparecia para mim nesse olhar que me

---

<sup>9</sup> Ironicamente, como se percebe...

sobrevoava para se juntar na morte longínqua ao rosto de um Louis que não era eu, que jamais seria eu. Reconstituo aqui o que vivi e o que compreendi. Pode-se fazer toda a literatura e a filosofia que se queira sobre a morte: a morte, que circula em toda parte na realidade social na qual é “investida”, tal como o dinheiro, nem sempre está presente sob as mesmas formas na realidade e nos fantasmas. Em meu caso, a morte era a morte de um homem que minha mãe amava acima de tudo, além de mim. Em seu “amor” por mim, alguma coisa me transiu e me marcou desde a primeira infância, fixando por muito tempo o que deveria ser meu destino. Não se tratava mais de um fantasma, mas da própria *realidade* de minha vida. É assim que, para cada um, um fantasma se torna vida (ALTHUSSER, 1992, p. 54, grifos do original).

Apesar do tom lírico e plangente, o raconto pretende não ser história inventada ou imaginada, mas realidade vivida; se se fala em destino, portanto, a tragédia a que a palavra pode remeter não é a do teatro, mas a da chamada vida real. Destino, nesse caso, é a impossibilidade de ser aquele “sujeito transcendental” constituinte, que escolhe o seu ser e responde por ele; cada um é, ao contrário, aquilo que lhe acontece ser na trama das circunstâncias, dos eventos, das relações econômico-sociais – daí a irritação para com Sartre, que podia sustentar o conceito daquele sujeito em seus “romances filosóficos” mas jamais em nome de Marx, o qual ele “nunca entendeu”. A Louis Althusser sobrou e calhou o destino de ser um morto-vivo, um indivíduo constituído como não-sujeito, a desejar pela vida inteira o anonimato como uma morte, confirmando o mesmo destino. Sua realidade, seu verdadeiro *eu*, é esse sujeito que não existe nem caminha por si mesmo, não porque não o quer, mas porque não o pode. O “cara-à-parte”, o sujeito extraordinário e famoso, é uma espécie de falso *eu*, que o primeiro vive e denuncia, em sua própria carne, como uma impostura. A vida do autor – seu destino – parece ratificar assim a teoria do sujeito tal como é formulada em *Aparelhos Ideológicos de Estado*: o sujeito autônomo, livre e responsável, é uma ilusão, uma aparência assumida e vivida imaginariamente por indivíduos constituídos por meio da – e em meio à – ideologia para serem, de fato, sujeitados. O caso Althusser seria, se não a comprovação, a ilustração viva – na



e pela realidade – de como uma determinada configuração da família, em seu papel de aparelho ideológico de Estado, distribui por sua vez a todos os membros seus papéis respectivos, sem que os escolham e sem que deles tenham consciência, mas ao contrário, para usar a expressão recorrente na academia, “determinando-os pelas costas”. Em *L’avenir dure longtemps* a escola como instituição praticamente perde seu *status* de aparelho ideológico dominante a favor da família, nominada como o “*terrível*”, o “*pavoroso*”, o “*mais assustador de todos os aparelhos ideológicos de Estado*”:

Posso dizer que mesmo em Lyon, durante três anos – quando tinha de dezoito a vinte e um anos! – fora meus colegas de *khâgne* e meus professores, *não conheci absolutamente ninguém*? E isso, por que razão, senão por uma mistura atroz de medo, de educação, de respeito, de timidez, de culpabilidade, que me fora inculcada por quem? por meus próprios pais, presos eles mesmos e imobilizados como nunca na estrutura ideológica atroz para minha mãe e também para meu pai, por menos que parecesse, e isso, para quê, então, senão para inculcar numa criança pequena todos os altos valores que são úteis na sociedade em que ela vive, o respeito absoluto a toda autoridade absoluta e, acima de tudo, ao Estado, o qual, desde Marx e Lenin, e graças a Deus, se sabe que é uma terrível “máquina” a serviço (sim, Fossaert, sim, Gramsci) não da classe dominante, que nunca está sozinha no poder, mas das classes que constituem o “bloco do poder” [...]?” (ALTHUSSER, 1992, p. 97, grifos do original).

Esses rompantes de revoltado, no entanto, não deixam de trair um apreço – se não como alternativa, ao menos como *valor* – pelas categorias que, teoricamente, o autor nega ou repudia. Por exemplo, a categoria de pessoa, encarnando a figura do sujeito que existe e caminha por si mesmo, se não habita o horizonte do possível, apresenta-se no do desejável ou do preferível, afirmando-se (justamente como categoria, como valor) na referência à realidade em que ela é concretamente anulada, abortada: “essa mãe que eu amava com todo o meu corpo amava um outro através e além de mim, um ser ausente como pessoa através de minha presença como pessoa, isto é, um ser presente como pessoa através de

minha ausência como pessoa” (ALTHUSSER, 1992, p. 56). Ser – ter sido – essa “ausência como pessoa” significa que Louis Althusser não tinha a alternativa – a possibilidade – de ser efetivamente uma pessoa, de existir por si próprio; só pôde ser e existir à sombra do tio morto – foi o seu “destino”. Rua de mão única? Em tal caso, sua investigação toda, seu esforço de compreensão é estritamente um trabalho epimeteico, um voo de coruja: descobrir *a posteriori* – isto é, tarde demais – toda a trama do destino, quando tudo se consumou e não é possível nem voltar atrás nem consolar-se com pensar que as coisas poderiam ter sido diferentes. Desde o início, desde sempre, a escolha é impossível, o “sujeito transcendental” uma quimera: ninguém, a rigor, se constitui assim ou assado, todo sujeito é constituído, não constituinte; não há, portanto, alternativa, não há possibilidade(s) mas só efetividade(s), se está sempre no terreno do efetivo, da realidade – isso significa, de resto, entender devida e propriamente Marx e “não ficar inventando histórias”.

O que fazer, então, com as imagens de um pai que, apesar de tudo e no final das contas, era, ele também – ou ele sobretudo, mais que o filho –, um “caraparte” (ALTHUSSER, 1992, p. 45)? Esse pai, “extremamente inteligente, e não só de uma inteligência prática” (ALTHUSSER, 1992, p. 43-44), exercia a direção dos bancos em que trabalhou “sem jamais realmente se fazer ouvir, maneira talvez de deixar seus colaboradores diante de uma responsabilidade que eles sabiam estar sancionada, mas não definida explicitamente” – uma forma de “governo dos homens” que “nem sequer Maquiavel teria imaginado, e cujo sucesso foi espantoso” (ALTHUSSER, 1992, p. 45). Autoritário, “às vezes arrastado a violentos estouros”, o pai “ao mesmo tempo sentia-se, e talvez profundamente, paralisado em sua expressão por uma espécie de impotência para aparecer diante do outro, temor que o jogava na reserva e o tornava inapto para as decisões claramente expressadas” – mas talvez “tenha sido essa reserva sem expressão manifesta que o tornou, em Lyon e em Casablanca, a única personalidade a não entrar no jogo das pessoas de elite e das autoridades da época” (ALTHUSSER, 1992, p. 46).

Como não ver nessas imagens um modelo? Um modelo que, ao que parece e para todos os efeitos, o filho não imitou, nem podia fazê-lo, preso que sempre esteve ao papel – ao destino – de substituto, no amor e no imaginário da mãe, do tio morto. Um modelo, portanto, que não figura como alternativa, como possibilidade, mas se projeta em paralelo, um tanto esquizofrenicamente, como um valor. Louis Althusser não foi nem poderia ter sido como seu pai, à sua imagem e semelhança. Mas a figura do pai aí aparece, não raro, como admirável<sup>10</sup>. A complexidade dessa figura rompe, no varejo, com o que o texto de *Aparelhos Ideológicos de Estado* prescreve e descreve, no atacado: no caso do autor, o jogo especular entre o Sujeito e os sujeitos parece não se consumir, ou ocorre de um modo que desde o início sacrifica o sujeito autônomo, livre e responsável por seus atos, que caminha por si mesmo, à “imagem de uma mãe mártir e sangrando como uma chaga”, uma

mãe sofredora, destinada a uma dor ostensiva e repleta de censuras, martirizada em sua casa pelo próprio marido, com todas as feridas abertas: masoquista mas, por causa disso, também terrivelmente sádica em relação a meu pai que tomara o lugar de Louis (portanto fazia parte de sua morte) e em relação a mim (porquanto não podia deixar de querer minha morte, pois aquele Louis, que ela amava, morrerá). Diante desse doloroso horror, eu iria sentir permanentemente uma imensa e infinita angústia e a compulsão de me dedicar de corpo e alma à minha mãe, de socorrê-la oblativamente para me salvar de um sentimento de culpa imaginário e salvá-la de seu martírio e de seu marido, além da convicção inextirpável de que aquela era minha missão suprema e minha suprema razão de viver (ALTHUSSER, 1992, p. 42; grifos do original).

---

<sup>10</sup> Em *Os fatos*, o outro relato de caráter autobiográfico, Althusser (1992, p. 303) faz o elogio do general-presidente De Gaulle, “um equilibrista político genial”. A narração de seus encontros com o presidente tem um quê de fantasista, levando o leitor a desconfiar que se trata de episódio de um de seus acessos de mania: teriam se topado primeiramente, de maneira casual, numa rua do sétimo *arrondissement*. “Oito dias depois, a mesa telefônica da Escola [Normal Superior], aflita, transmitia-me uma ligação da Presidência da República, convidando-me para ir jantar. De Gaulle fez-me perguntas e mais perguntas, sobre mim, minha vida, meu cativo, a política, o Partido Comunista, mas sem dizer nenhuma palavra sobre si. Três horas. Depois, despedi-me. Revi-o durante a travessia do deserto [sic] e, dessa vez, foi ele quem falou.” (ALTHUSSER, 1992, p. 302)

Também, a confirmar a ambivalência do próprio autor e a aconselhar reserva na leitura da teoria do sujeito tal como ela aparece em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, há o fato (real) da impronúncia (o *non-lieu*) com que o Estado francês (burguês) contemplou o assassino confesso de Hélène, abstendo-se de tomá-lo e tratá-lo como “centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos” (ALTHUSSER, 1987, p. 103). Não ser responsabilizado juridicamente por matar a esposa: o autor de *L’avenir dure longtemps* reconhece aí “vantagens evidentes”, considerando que tal procedimento “protege o acusado, julgado não responsável por seus atos”. Não obstante, vê nisso um prejuízo, no duplo sentido de dano e prejulgamento, à medida que “submetido a tutela por um decreto do diretor da polícia de Paris, eu não mais dispunha de liberdade nem de meus direitos cívicos. Privado de toda escolha, estava na realidade engajado num procedimento oficial que eu não podia eludir, ao qual só restava me submeter” (ALTHUSSER, 1992, p. 25).

Afinal, a impronúncia é também um “destino”, que se cumpre “na realidade” como “pedra sepulcral do silêncio” (ALTHUSSER, 1992, p. 25). *L’avenir dure longtemps* é justamente a tentativa que o autor empreende de romper esse silêncio imposto, de explicar o cometimento do crime. Ele reivindica para si, concretamente, o estatuto que a lei francesa lhe nega – pela impronúncia – e que ele próprio – em *Aparelhos Ideológicos de Estado* – havia tachado de ilusório. Então, parece ser possível uma certa liberdade, não só para o indivíduo aceitar “livremente” sua submissão ao Estado, seus ditames e valores, mas também para tomar a iniciativa de confrontar suas leis – que lhe retiram a cidadania e o condenam ao silêncio – e de explicar-se publicamente. Surge aí um sujeito Althusser que não se submete, que não se permite ser unicamente “subjugado, submetido a uma autoridade superior”, mas que, ao contrário e para além disso, tenta ele mesmo subjugar, ou, pelo menos, controlar:

E, agora, que confio ao público que quiser lê-lo esse livro muito pessoal, é mais uma vez, mas por esse viés paradoxal, *para entrar definitivamente no anonimato*, não mais da pedra sepulcral da impronúncia, mas da publicação de tudo o que se pode saber sobre mim, e assim terei paz para sempre diante das perguntas indiscretas. Pois dessa vez todos os

jornalistas e outras pessoas dos meios de comunicação ficarão totalmente satisfeitos, mas vocês verão que não ficarão necessariamente contentes. Primeiro, porque em nada contribuíram para isso: segundo, porque o que podem acrescentar ao que escrevo? Um comentário? Mas sou eu mesmo que o faço!! (ALTHUSSER, 1992, p. 188, grifos do original).

Controlar para evitar ser controlado, subjugar para não ser subjugado, dar a público tudo sobre si mesmo para, então, ser deixado em paz, para deixar de ser julgado pela opinião alheia, para satisfazer e anestesiar o medo de ser o objeto constante do olhar do outro: o instrumento, a arma para isso é a verdade de si mesmo – e quem melhor para expressá-la e revelá-la que esse si mesmo? Antes: quem, no lugar dele, pode dizê-la e dá-la a público? O autor não só persegue a última palavra como se considera na posse dela. Para isso, no entanto, precisa pressupor e sustentar que sua obra não é literária – nem diário, nem memórias, nem autobiografia – mas o resultado e a expressão de pontos de vista objetivos, que ele não faria muito mais que recolher e confrontar, e o depoimento veraz e responsável de alguém que, à semelhança do Rousseau das *Confissões*, se compromete a dizer “com todas as letras: eis o que fiz, o que pensei, o que fui”, e além disso “o que compreendi ou acreditei compreender, isso que não domino mais totalmente, mas isso que me tornei” (ALTHUSSER, 1992, p. 34). Em suma, ele “não inventa histórias”: não se leia o que escreveu como se lê um romance...

Ocorre que tampouco é possível lê-lo como um discurso sem sujeito, como uma reprodução do concreto real no concreto pensado. Não só por conta da autoevidente e necessária presença do sujeito individual – e/ou pessoal –, não só pela igualmente evidente forma autobiográfica, mas também por essa tentativa de furtar-se ao inevitável julgamento alheio buscando controlá-lo. Caberia, em tal caso, reconhecer que essa escrita autobiográfica “está na ideologia” na medida mesma em que relata e exprime a realidade da vida de seu autor, uma vez que essa realidade, para usar a formulação que apresenta em *Pour Marx*, não é o real bruto, não é as condições mesmas da existência, mas o modo como Althusser

viveu – imaginariamente – sua relação ante suas condições de existência; como ele próprio narra e explica, ela resulta de um “fantasma” que “se torna vida”, ou seja, é o que seu investimento<sup>11</sup> imaginário nas relações familiares produziu como vida e “destino”, é como ele viveu (imaginária, portanto realmente) as imagens, as fantasias<sup>12</sup> investidas nas figuras materna e paterna.

Se imaginário e real (con)fundem-se desse modo na e pela ideologia – a mesma na qual e pela qual todo indivíduo é necessária e concretamente constituído como sujeito e todo sujeito pode existir efetivamente –, imagens e fantasias têm valor de fatos reais na medida em que são vividas e influem no cotidiano: com efeito, raramente – nunca, talvez – agimos em função do que as pessoas são “realmente”, mas na dependência das imagens que elas próprias projetam e/ou procuram projetar de si e, sobretudo, do que nelas investimos em termos de afetos e desejos. Althusser explica e justifica o que chama de seu “destino” (no qual se inclui o estrangulamento de Hélène) ao frisar, justamente, que sua fantasia se constituiu como realidade vivida, como um drama real. Mas pretende, ao mesmo tempo, que sua narrativa escapa à ideologia, como se desse conta de revelar a “deformação imaginária” que, correlata à fantasia que engendrou e urdiu seu destino, explicaria tal (de)formação ideológica. Em suma, insiste em que não inventa histórias e acredita-se capaz de explicar “cientificamente” – isto é, à maneira da teoria marxista – a ideologia em que está imerso e que o constitui como sujeito, num esforço que acaba redundando em efeito contrário, passível que é de ser interpretado como um “relato autoficcional”, como tentativa de “manipular para melhor

---

<sup>11</sup> Na acepção psicanalítica, o termo designa o “fato de uma determinada energia psíquica se encontrar ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, a um objeto, etc.” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 254)

<sup>12</sup> “Fantasia” é o termo em Português para o que em língua francesa se denomina *fantasme*: “Roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente”. (Laplanche; Pontalis, 2001, p. 169)

poder (se) explicar.”<sup>13</sup> Ao fazê-lo, não está vivendo (imaginariamente) o papel (ideológico, portanto) daquele “sujeito transcendental” que ele, tomando-o como personagem de “romances filosóficos”, recusa como categoria teórica? Althusser não pretende ser o próprio “sujeito transcendental” de seu discurso autobiográfico? Não o constitui – justamente como seu constituinte, não seu “constituído” – de tal forma que esgota toda sua verdade de indivíduo e sujeito a fim de não deixar nenhum resto passível de ser comentado, contestado, refutado, sequer julgado?

Se assim é, Althusser prova tácita e praticamente que há um modo possível de existência do que chama de “sujeito transcendental”, que não é ilusório na medida mesma em que é ideológico: ao contrário, assim como “um fantasma se torna vida”, basta “investir-se” da fantasia de ser esse sujeito constituinte para sê-lo efetivamente, para dele fazer uma realidade vivida. Todavia, como o estatuto epistemológico desse sujeito é nulo, não sendo ele digno de ser objeto de nenhuma ciência, de nenhum discurso sem sujeito aplicado a reproduzir o concreto real como concreto pensado, ele não pode ser cogitado como uma alternativa real no processo de constituição de sujeitos, os quais só ilusoriamente podem imaginar-se constituintes, porquanto na realidade são constituídos como sujeitados.

Explicitamente, na teoria althusseriana, a hipótese de existência real, verdadeira – não imaginária, não ideológica – de algo como auto-determinação só se põe em paralelo à (oni)presença do determinismo, o que implica, euclidianamente, que seu encontro se pode dar apenas no infinito. O porvir que demora muito é o depois que nunca termina e o futuro que nunca chega: no círculo fechado de seu destino não há espaço para acaso e contingência<sup>14</sup>, assim como em sua angústia não há aber-

---

<sup>13</sup> Título de artigo de autoria de Peter Vandendriessche, *Manipuler pour mieux pouvoir (s') expliquer. Le récit autofictionnel L'avenir dure longtemps de Louis Althusser* [Manipular para melhor poder (se) explicar. O relato autoficcional *O porvir dura muito tempo* de Louis Althusser].

<sup>14</sup> Em contraste, para Kierkegaard (2010, p. 104) “destino é justamente unidade de necessidade e casualidade. Isso se exprime de modo engenhoso quando se diz que o destino é cego, pois quem avança cegamente, tanto anda necessariamente como casualmente. Uma

tura para a possibilidade. Seu destino é concebido e vivido unicamente como fatalidade e sua angústia claustrofóbica, que paralisa e congela o tempo em torno do trauma aninhado em sua fantasia – a mesma que o deflagrou, tornando-se realidade vivida –, não é a angústia formada pela possibilidade, “a mais pesada de todas as categorias”, como Kierkegaard (2010, p. 164-165) a compreende:

É certo que se ouve com frequência o contrário: que a possibilidade é tão leve, a realidade, porém, tão pesada. [...] Em geral entende-se [...] por esta possibilidade, da qual se diz que é tão leve, a possibilidade da sorte, do êxito, etc. Mas essa não é de jeito nenhum a possibilidade, é uma invenção mentirosa em que a corrupção humana aplica nova maquiagem para poder, sem embargo, ter motivo para queixar-se da vida e da Providência, e ter uma chance de se atribuir importância aos próprios olhos. Não, na possibilidade tudo é igualmente possível, e aquele que, em verdade, foi educado pela possibilidade entendeu aquela que o apavora tão bem quanto aquela que lhe sorri. Quando, pois, um tal sujeito concluiu a escola da possibilidade e sabe, melhor que uma criança no seu ABC, que não pode exigir absolutamente nada da vida, e que o horrível, [a] perdição, [o] aniquilamento moram na porta ao lado de qualquer homem, e aprendeu com proveito que toda angústia, diante da qual ele se angustiava, no momento seguinte avançou sobre ele, então ele dará uma outra explicação da realidade; haverá de louvar a realidade, e mesmo quando ela pairar pesadamente sobre ele, lembrar-se-á [de] que esta é muito, muito mais leve do que o era a possibilidade. Somente assim a possibilidade pode formar; [...].

Tomar a própria história na dimensão do *possível*, para além da esfera do efetivo, implicaria, no caso (de) Althusser, admitir que ela em algum momento ou por algum aspecto poderia ter sido diferente, e exigiria arcar com o peso da escolha e da responsabilidade por gestos que a compuseram. O efetivo, com toda sua carga de fatalidade, é assim menos pesado que o possível. O conceito de uma sociedade que funciona e se reproduz com a contribuição de aparelhos ideológicos de Estado fornece

---

necessidade que não tem consciência de si mesma é *eo ipso*, ‘por essa mesma razão’ casual com relação ao momento seguinte.”



o modelo teórico que, num mesmo ato, acusa e conforta os sujeitos por sua participação na intriga fatal: personagens enredados numa trama sem Autor, embora eles acreditem/imaginem que há um – na forma de um Sujeito “absoluto” –, no qual são levados a espelhar-se para cumprirem seus papéis de sujeitos, sofrem seus destinos na medida mesma em que não são responsáveis por eles, cabendo-lhes consolar-se lançando todo o peso do inevitável e do irremediável às costas dos personagens principais – o Estado, o “bloco dominante” – e/ou, em última instância, ao próprio processo, que os empurra ao (e pelo) enredo fatal. Do ponto de vista da responsabilização dos agentes, os sujeitos individuais, constituídos sempre/já na e pela ideologia, é que são abstratos em relação ao sujeito “absoluto”, no qual termina-se depositando concretamente a autoria dos fatos e fados. É assim que o controle que Althusser tenta exercer sobre as leituras desde o interior de seu discurso não impede – pelo contrário, permite – interpretações como a de Michel Contat (1992, p. 221):

Todo homem mata o que ama. Essa já era a escapatória de Oscar Wilde em *De profundis*: estender a uma culpabilidade universal a responsabilidade de um ato para, desse modo, isentar-se pessoalmente.

Não há dúvida: o marxismo althusseriano, essa visão da história como processo sem sujeito nem fim, dá à luz esta proclamação desolada: não responsável!<sup>15</sup>

Liberdade e responsabilidade até podem ser vividas, mas como fruto e elemento da relação imaginária dos homens com suas condições (reais) de existência, o que implica uma deformação (pelo imaginário) do real – real que só é acessível pela ciência ou pela teoria, não pela ideologia. Assim, concretamente, alguém pode imaginar-se livre e responsável por seus atos, pode imaginar-se no papel daquele sujeito que existe e caminha por si mesmo, mas isso em última instância não passa de ilusão, justamente a ilusão com que a ideologia joga para que o sujeito imagine escolher e responder por coisas e atos que realiza numa relação

---

<sup>15</sup> Contat faz paródia da última frase do personagem Hugo na peça de Sartre, *As mãos sujas*: “Não recuperável!” (SARTRE, s.d., p. 156).

(real) de submissão e sujeição. Na realidade, trata-se de processos sem sujeito(s) constituinte(s), nos quais os sujeitos concretos, constituídos na e pela ideologia, são apanhados para cumprirem papéis dos quais não têm consciência, investidos que se encontram em suas fantasias, o que não os impede de – ao contrário, os estimula a – se responsabilizarem e culparem uns aos outros.

No esquema teórico de Althusser não há propriamente ações no sentido de iniciativas deliberadas, voluntárias, conscientes e responsáveis tomadas por sujeitos individuais, mas processos nos quais as ações se inscrevem e/ou são conduzidas, processos que empurram os sujeitos “por trás”, isto é, sem que eles disso tenham consciência. São esses processos que constituem a História na medida em que se repetem e reproduzem a formação social que lhes é própria, não os acontecimentos únicos e singulares, irrepitíveis, os quais acabam também engolfados e enredados neles. A própria História, toda ela, é um processo, que se move porque possui um motor – a luta de classes. Ela não tem sujeitos que a constituam mas agentes, isto é, sujeitos constituídos no e pelo próprio processo. Os determinismos marxista (ou marxiano) e freudiano confluem no sentido de indicar que a única realidade é a desses processos que se dão independentemente da vontade do indivíduo e à revelia de sua consciência – no caso da teoria de Freud, os que “funcionam”, inconscientemente, no “aparelho psíquico”.

A lição de Althusser é de uma ambivalência visceral: substancialmente determinista, não pode admitir uma existência teórica – ou categórica – para a autodeterminação pessoal, o que significa que ela não conta como categoria teoricamente válida para descrever e explicar a realidade, para reproduzir o concreto real em concreto pensado. Mas, ao mesmo tempo, categorias como a de sujeito constituinte se dispõem ao lado da teoria, numa espécie de limbo em que se projetam e caminham paralelas ao espaço teórico. Não são teoria, mas ideologia; não são realidade, mas imaginário, mas de qualquer forma não saem de cena, inclusive para que o autor, num tom de irritação e lamento, advirta quanto à sua inexistência ou irrelevância: imaginar-se sujeito *de* algo, meter-se no papel de “herói” é coisa de quem, definitivamente, não entendeu nada da teoria de Marx

e da realidade social, do funcionamento de suas formações e estruturas. A leitura correta da teoria deve propiciar, justamente, o necessário para distinguir o real do imaginário, a ciência do “romance filosófico”.

Como no caso da leitura de Marx por Althusser, haverá o modo correto ou apropriado de interpretar o texto do próprio Althusser? Qual será ele? Certamente, aquele que apontar para a realidade e denunciar o imaginário em – e por – sua irreabilidade: pode-se mesmo querer bancar o herói, mas o fato é que a escola, como instituição, inscreve-se num processo do qual participa essencialmente como aparelho ideológico de Estado, contribuindo para a reprodução da formação social. Não cabe, portanto, cobrar do autor uma proposta pedagógica que pavimentaria “o caminho para uma ação emancipatória da educação no contexto estrutural analisado”. No máximo, tratar-se-ia de esperar dele um detalhamento da teoria acerca do “funcionamento” da luta de classes – em sua condição de “motor” da História – no interior desse aparelho ideológico, uma explicitação e/ou sistematização das estratégias passíveis de inscrever-se nessa luta, dos papéis que os agentes cumpririam nesse processo, na medida mesma em que fossem determinados por ele. Desse tipo de leitor diria Althusser que entendeu seu texto – e o de Marx –, ao invés de “inventar histórias” e de confundir o romanesco (ou seja, o ideológico) com o teórico...

Por que, então, aquela cobrança? Nossa hipótese remete àquela ambivalência: o discurso de Althusser “provocou” o “sujeito transcendental” projetado (ou fantasiado) por certos leitores – os que acha(va)m poder “fazer e acontecer”, os que, ainda hoje, pretendem (ou posam de) “fazer a diferença”. Tais expressões devem lembrar, numa análise do contexto histórico-cultural, o apelo emblemático ao voluntarismo político que vicejou no período imediatamente anterior à eclosão do estruturalismo no Brasil: “Vem, vamos embora/ que esperar não é saber/ quem sabe faz a hora/ não espera acontecer”[...] A propósito da cunhagem dessa fórmula – que ecoou paradigmaticamente nos corações e mentes dos que ansiavam por participação política, na medida mesma em que se percebiam à margem dela – convém recordar que representou uma resposta a críticas que pressupunham e exigiam a assunção daquele “sujeito

transcendental”. A investida mais explícita e representativa, nessa direção, partiu da ensaísta Walnice Nogueira Galvão, que em texto datado de 1968 pôs reparo na figura de “O dia que virá”, recorrente na que classifica de Moderna Música Popular Brasileira (MMPB) e da qual Geraldo Vandré seria “especialista” com canções como “Aroeira” (“Vim de longe, vou mais longe,/ quem tem fé vai me esperar/ escrevendo numa conta/ pra junto a gente cobrar/ no dia que já vem vindo/ [...]/ e a gente fazendo conta/ pro dia que vai chegar”) – na qual, segundo a autora,

O DIA QUE VIRÁ aparece na plenitude de seu significado e função. O homem abdica de seu papel de sujeito da história, e o sujeito da história passa a ser O DIA, ser dotado de vontade e de movimento. Não sou eu, sujeito humano, que vou chegar lá, mas é O DIA que se encaminha para mim. “A gente”, então, fica dispensada de agir. Quem age é O DIA, “a gente” se dedica apenas a registrar os agravos, enquanto O DIA não vem. Trata-se, portanto, de uma proposta imobilista e espontaneísta. Imobilista porque prega os braços cruzados. Espontaneísta porque delega a ação a O DIA, essa abstração mitológica. “A gente” não é responsável, por isso se considera absolvida (GALVÃO, 1976, p. 95-96).

O autor por excelência da chamada “canção de protesto” teria apre(e)ndido e absorvido exemplarmente essa lição, consubstanciando em seu célebre trabalho, de duplo nome (“Caminhando”, “Pra não dizer que não falei das flores”), a “virada”, a substituição de “O dia” por “A gente” – ou o *nós* coletivo – no papel de “sujeito da história”, tal como advogava a ensaísta.

Manifestamente, a lição de Althusser, na forma do não menos célebre – por muito citado – pedido de desculpas, tomou direção diametralmente oposta à de Walnice Galvão, buscando demover os leitores da realidade e/ou efetividade daquele “sujeito *da* história”. Mas, se funcionou como provocação, despertando o senso de ação e participação no lugar mesmo em que procura afastá-lo e desacreditá-lo, é porque ela própria é atravessada, num movimento de retorno do reprimido, pela perspectiva – e/ou expectativa – do “sujeito transcendental”, no que arriscamos chamar de ontologia negativa do indivíduo, traduzível numa dialética: a desse indivíduo formado como não-sujeito, desse indivíduo que, negado e/ou anulado no processo de produção do sujeito, ao mesmo tempo extrapola

sua função (de sujeito), nem sempre desempenhando, como previsto e esperado, os papéis que lhe reservam as estruturas (que o constituem como sujeito). Essa ontologia, então, inverteria a formulação que se apresenta em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, segundo a qual os indivíduos são “‘abstratos’ em relação aos sujeitos que existem desde sempre” (ALTHUSSER, 1987, p. 98): à medida que o sujeito é negado, ou seja, é um não-sujeito, ele é que seria “abstrato” em relação ao indivíduo – esse mesmo que a ideologia “transforma” em sujeito.

Caberia perguntar, afinal, se *Aparelhos Ideológicos de Estado* não interpelou – e não prossegue interpelando – esse indivíduo que, pela própria admoestação para que evite o heroísmo voluntarista e quixotesco, acaba sendo mais concreto que o sujeito no qual ele se torna ou deve se tornar – “já/sempré” – por arte da interpelação ideológica. Se a resposta for afirmativa, ela explicará talvez porque, não raramente, as leituras do texto althusseriano se pautaram por reações psicologizantes, expressas em queixas a respeito do sentimento de impotência política que ele, dando margem ao imobilismo denunciado pela crítica, suscitaria: no vazio explícito de propostas de ação latejaria tacitamente aquela expectativa de existência – e ecoaria silenciosamente o lamento pela inexistência – de um indivíduo que, a despeito mesmo das chamadas condições objetivas (vale dizer, das estruturas), se constitui, se autodetermina como sujeito.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3.ed. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

\_\_\_\_\_. *O futuro dura muito tempo*. Tradução de Rosa Freire D’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Idéologie et appareils idéologiques d’État (Notes pour une recherche)*. Edição eletrônica realizada por Jean-Marie Tremblay (Universidade de Quebec em Chicoutimi). Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser\\_louis/ideologie\\_et\\_AIE/ideologie\\_et\\_AIE.htm](http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Marxismo e humanismo. In: \_\_\_\_\_. *A favor de Marx*. 2. ed. Tradução de Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. Resposta a John Lewis – Observação sobre uma categoria: “Processo sem sujeito nem fim(s)”. In: ALTHUSSER, Louis. *Posições-1*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

\_\_\_\_\_. De *O Capital* à filosofia de Marx. In: ALTHUSSER, Louis; RANCIÈRE, Jacques; MACHEREY, Pierre. *Ler O Capital*, v. 1. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979a. CONTAT, Michel. As mortes de Althusser. *Novos Estudos Cebrap*, v. 2, n. 33, p. 213-221, Jul. 1992.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALVÃO, Walnice Nogueira. MMPB: uma análise ideológica. In: \_\_\_\_\_. *Saco de gatos: ensaios críticos*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

KIERKEGAARD, Sören. *O conceito de angústia*. 2. ed. Tradução de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2010.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS J.-B. *Vocabulário de psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. Sobre Proudhon. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

SARTRE, Jean- Paul. *As mãos sujas*. Tradução de Antonio Coimbra Martins. Lisboa: Europa- América, s.d.

VANDENDRIESSCHE, Peter. *Manipuler pour mieux pouvoir (s')expliquer. Le récit autofictionnel L'avenir dure longtemps de Louis Althusser*. Disponível em: <<http://www.opschool.be/groupedumercredi/lavenirdurelongtemps.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Data de registro: 18/07/2015

Data de aceite: 22/02/2017



## Note su linguaggio, lingua e politica in Dante. Una lettura gramsciana

Rocco Lacorte\*

**Sommario:** Sulla base della concezione gramsciana dell'intreccio tra lingua e politica si vogliono qui avanzare sia alcune considerazioni per una impostazione di una interpretazione della teoria linguistica di Dante, quale espressione delle innovazioni sociali e politiche del suo tempo, sia illuminare alcune conseguenze filologiche che esse possono avere rispetto ai testi esaminati. Nel *De vulgari eloquentia*, si può assistere a una delle forme più eminenti di reazione del poeta fiorentino allo sfacelo dell'unità politica della penisola italiaica e alla disintegrazione delle classi economiche e politiche formatesi dopo il Mille coi Comuni. Ciò si fa matura e altissima consapevolezza proprio attraverso la nuova impostazione dantesca della questione della lingua e della sua teoria corrispondente, nel crescente snodarsi critico e autocritico testimoniato dal percorso che va dal *Convivio* alla *Commedia*, attraverso il *De vulgari eloquentia*.

**Parole chiave:** Dante. Linguaggio.. Politica. De vulgari eloquentia. Convivio. Commedia.

### Apotamentos sobre linguagem, língua e política em Dante. Uma leitura gramsciana

**Resumo:** Com base no conceito gramsciano do entrelaçamento entre linguagem e política, e em tensão dialética com as ideias de prestigiosos intelectuais e críticos da obra de Dante, são aqui avançadas tanto algumas considerações para uma interpretação da teoria linguística de Dante que seja expressão das inovações sociais e políticas de seu tempo, tanto para iluminar algumas das consequências filológicas que elas podem ter em relação aos textos examinados. O *De vulgari eloquentia* é testemunha de uma das formas mais importantes de reação do poeta de Florência ao colapso e fragmentação da unidade política da península italiana e da desintegração das classes econômicas e políticas que se formaram após o ano Mil com

---

\* Doutor em Romance, Languages and Literatures pela Universidade de Chicago (UofC). Professor Substituto na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: roccola@gmail.com

as Comunas. Isto torna-se consciência madura e altíssima precisamente pela nova colocação Dantiana da questão da língua e de sua teoria correspondente, ao desdobrá-la no crescimento do desenvolvimento crítico e auto-crítico testemunhado pelo caminho que vai do *Convivio* a *Commedia*, através do *De vulgari eloquentia*.

**Palavras-chave:** Dante. Linguagem. Política. De vulgari eloquentia. Convivio. Commedia.

### Notes on language and politics in Dante. A gramscian reading

**Abstract:** Starting from Antonio Gramsci's conception of the relationship between language and politics and dialectically challenging the ideas of some important intellectuals and critics of Dante's work, I intend to put forward both some considerations for laying an alternative interpretation of Dante's linguistic theory, taken as an expression of the social and political innovations of his times, and illuminate some filological implications that these considerations can have in relation to the texts I am going to examine. In the *De vulgari eloquentia*, one can see one of the most eminent forms of Dante's reaction against the disruption of the political unity of the Italian peninsula and the disintegration of the groups that came to light after the XIth Century A.C. This reaction turns into the highest form of awareness throughout Dante's development of the question of language and its correspondent theory. The movement of this growing awareness becomes more and more visible along the path that (self-)critically connects the *Convivio* to the *Comedy*, through the *De vulgari*.

**Keywords:** Dante. Language. Politics. De vulgari eloquentia. Convivium. Comedy.

“Poichè nessuno io trovo che prima di me abbia svolto alcuna dottrina intorno alla eloquenza volgare [...]” (DANTE: 1965b, DVE, I, i)<sup>1</sup>.

“Ogni volta che affiora, in un modo o nell'altro, la quistione della lingua, significa che si sta imponendo una serie di altri problemi: la formazione e l'allargamento della classe dirigente, la necessità di stabilire rapporti più intimi e sicuri tra i gruppi dirigenti e la massa popolare-nazionale, cioè di riorganizzare l'egemonia culturale” (GRAMSCI: 1975b, Q 29, 3, 2346)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> D'ora in poi, per quanto riguarda il *De vulgari eloquentia*, si citerà ponendo la sigla DVE = *De vulgari eloquentia*, seguita dal numero del *Libro* e dal numero del *paragrafo* (come nell'esempio dell'ultima citazione: DVE, I, i).

<sup>2</sup> D'ora in poi, ci si riferirà, salvo indicazione diversa, sempre a GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica a cura di Valentino Gerratana. Einaudi: Torino, 1975. Si



## Introduzione

C'è un passo dei *Ricordi* in cui Guicciardini scrive:

Se considerate bene, non s'ha vera notizia delle 'cose' presenti, non di quelle che giornalmente si fanno in una medesima città, e spesso tra 'l palazzo e la piazza è una nebbia sì folta, o uno muro sì grosso, che non vi penetrando l'occhio degli uomini, tanto sa el popolo di quello che fa chi governa, o della ragione per che lo fa, quanto delle cose che fanno in India; e però si empie facilmente el mondo di opinione erronee e vane (§ 141).

La distanza fra “il palazzo” e “la piazza”, “el popolo” e “chi governa”, la scissione interna alla penisola italiana fra gruppi sociali e politici è registrata senza indugio da Guicciardini, il quale è uno dei pochi a scrivere in volgare - accanto ad autori come Machiavelli, Galilei e Vico, vissuti in epoche progressivamente sempre più lontane da quella in cui si dispiegò la crisi della civiltà comunale italiana. E la cosa è tanto più sorprendente dopo la riaffermazione dell'uso del latino presso le classi colte a partire dall'Umanesimo, mentre lo è meno se si considera che tutti questi autori hanno in comune, a differenza di molti dei dotti a loro contemporanei, la necessità di far capire a più vasti strati della popolazione i propri progetti di riforma culturale e politica. Nel passo di Guicciardini appena citato il problema della separazione economica, sociale e politica nella penisola italiana rinvia implicitamente, alla questione della lingua (oppure, in certo senso, anche esplicitamente: per lo meno se si considera lo stesso problema con l'occhio al testo, che è scritto in volgare e non in latino. Il *fatto* in sé, di presentarsi in volgare, è la risposta *reale*)<sup>3</sup>. Ancora in

---

citerà ponendo la lettera Q = *Quaderni*, seguita dal numero del *quaderno*, dal numero del *paragrafo* e, eventualmente, dal numero della *pagina* (come nell'esempio dell'ultima citazione: Q 29, 3, 2346).

<sup>3</sup> Ci si deve, in altri termini, domandare perchè esso sia scritto in volgare e non in latino. Con tutta probabilità Guicciardini ha dovuto fare una scelta linguistica, per niente semplice ai suoi tempi, prima di cominciare a scriverlo, e deve averla fatta per motivi precisi, che superano il campo linguistico inteso in senso stretto.

epoca contemporanea, autori come Italo Calvino o Pierpaolo Pasolini, hanno sentito la necessità di riportare la questione alla ribalta, poiché il muro di cui parla Guicciardini evidentemente è ancora lì (e non solo in Italia), nonostante nessuno oggi parli più in latino. Di qui l'attualità di alcuni temi e problemi che si trovano nell'opera di un'autore come Dante, vissuto circa otto secoli fa: infatti, si può trovare più di un legame fra le ragioni della scelta linguistica degli autori appena citati e certo pensiero dantesco. Tutt'altro che estraneo a simili problemi è anche Antonio Gramsci, la cui presenza in questo lavoro, più implicita che esplicita, a dire il vero, sarà, comunque, necessaria, poiché sono le sue idee sulla *traducibilità* (tra le differenti attività umane, "teoriche" e "pratiche") e sulla relazione tra politica e linguaggio il fondamento critico sul quale ci baseremo per articolare i nostri giudizi e per costruire passo a passo questo piccolo studio<sup>4</sup>.

### **1. Dal *Convivio* al *De vulgari eloquentia*. Tensioni euristiche tra "latino" e "volgare"**

Sul limitare della crisi della civiltà comunale vediamo Dante Alighieri svettare sull'intellettualità contemporanea, tutto preso dal tentativo di sanare il problema del suo disfacimento, tanto era lacerata economicamente, socialmente, politicamente e linguisticamente la società in cui viveva. Dante è il primo che, esiliato dalla "sua" Firenze, e perciò non più in grado di *agire* politicamente per partecipare direttamente alla lotta per risolvere i tremendi conflitti fra fazioni che avvelenavano il presente della propria patria, si cimenta *teoricamente* con un *fatto* nuovo; la *realtà* linguistica predominante, in cui si esprimono i rapporti sociali nei Comuni, si presenta, per la prima volta, come elemento da studiare e da comprendere: in questo senso va valutata la portata innovativa del

---

<sup>4</sup> In LACORTE; 2014, p. 67 ss. Si può trovare uno studio sul concetto di *traducibilità* nella maniera in cui è qui utilizzato e inteso e, inoltre, ulteriori riferimenti bibliografici su di esso.

*De vulgari eloquentia*, dove il tentativo dantesco consiste nell'elevare il fatto a teoria. È vero che il libro è scritto in latino, ma per trattare della lingua nuova, il volgare, cioè della lingua parlata nei Comuni.

E innovativa è anche la posizione di questo trattato incompiuto rispetto al *Convivio*. In quest'ultima opera, come ha già rilevato Bruno Nardi<sup>5</sup>, Dante assegna ancora un ruolo di primo piano al latino per nobiltà (“perché lo latino è perpetuo e non corruttibile, e il volgare è non stabile e corruttibile”), per virtù (“con ciò sia cosa lo latino molte cose manifesta concepite ne la mente, che lo volgare far non può”) e per bellezza (“però che lo volgare seguita uso, e lo latino arte”)<sup>6</sup>. Ciò nonostante, sebbene più in là rigetterà queste affermazioni, già nel *Convivio* Dante dà vari segnali in *controtendenza* con esse. Per esempio, prima di tutto il fatto stesso di scrivere quest'opera in volgare; in secondo luogo, il fatto che egli penetra nella lingua latina attraverso il volgare e non nel volgare perché conosce da prima il latino (C, I, xiii); e, infine, anche l'affermazione secondo la quale: “Ciascuna cosa è virtuosa in sua natura che fa quello che ella è ordinata; e quanto meglio lo fa tanto più è virtuosa” (C, I, v), affermazione da associare con l'altra secondo cui il volgare si presta meglio a commento delle canzoni del *Convivio* perché gli è più “prossimo” (C, I, xii):

Tanto è la cosa più prossima quanto, di tutte le cose del suo genere, altrui è più unita: onde di tutti li uomini lo figlio è più prossimo al padre; di tutte l'arti la medicina è la più prossima al medico, e la musica al musico, però che a loro sono più unite che l'altre [...] E così lo volgare è più prossimo quanto è più unito, che uno e solo è prima ne la mente che alcuno altro, e che non solamente per sè è unito, ma per accidente, in quanto è congiunto con le più prossime persone, sì come con li parenti e con li propri cittadini e con la propria gente. E questo è lo volgare proprio; lo quale è non prossimo, ma massimamente prossimo a ciascuno. Perché se la prossimitate è seme d'amistà, come detto è di sopra, manifesto è ch'ella è de le cagioni stata de l'amore che io porto a la mia loquela, che è a me prossima più che l'altre. [...] (C, I, xii).

<sup>5</sup> NARDI; 1942 (*Dante e la cultura medievale*. Laterza: Bari, 1942).

<sup>6</sup> DANTE; 1965a, C, I, v. D'ora in poi, per quanto riguarda il *Convivio*, si citerà ponendo la lettera C = *Convivio*, seguita dal numero del *Trattato* e dal numero del *paragrafo* (come nell'esempio dell'ultima citazione: C, I, v).

Il volgare è, dunque, “il più unito” alle canzoni e alla mente di Dante che le ha composte (perchè lingua materna), in quanto, inoltre, “lo latino *conosce* lo volgare in genere, ma non distinto”, “chè uno abituato di latino non distingue, s’elli è d’Italia, lo volgare [inglese] da lo tedesco; nè lo tedesco, lo volgare italico dal provenzale” (C, I, vii – corsivi miei).

Ora, è chiaro da queste parole che rispetto al fine particolare del “commento”, la natura del volgare sembra “ordinata” più virtuosamente del latino. Se, dunque, il latino è considerato da Dante gerarchicamente superiore, esso non può però fungere per il commento alle canzoni del *Convivio*. Allora, la superiorità del latino è tale solo se riferita ad ambiti diversi da quello relativo a questo commento; così, *di fatto*, nel *Convivio* è il volgare che comincia progressivamente a prevalere.

Se ne trae perciò che Dante, in questa fase tutto preso dal *fare*, dalla costruzione “pratica” della sua opera, usa ancora un linguaggio che non è il suo, cioè quello che arriverà a sviluppare più tardi, esprimendo così la sua posizione autonoma e originale. Per ora, a voler essere più esatti, egli ancora oscilla ecletticamente facendo convivere insieme vari linguaggi (in senso lato) e teorie (alcuni dei quali perciò in parte contrastano con quello che sta *facendo*, ma egli ancora non se ne *accorge*, mentre la sua presa di coscienza piena coinciderà proprio con la formulazione compiuta di un proprio linguaggio nuovo e originale): per esempio, da un lato, il pregiudizio scolastico della superiorità del latino e, dall’altro, la sua idea sull’importanza del volgare, che a quest’altezza non si presenta ancora come una teoria compiuta. Le conseguenze e la realtà di quel *fare* poetico – che implicitamente già contiene, in qualche modo, degli elementi “teorici” - troveranno la loro “traduzione” in un nuovo linguaggio coerente e omogeneo, cioè, questa volta, in una *teoria di Dante*<sup>7</sup>, solo nel

<sup>7</sup> Ogni filosofia o, più latamente, ogni visione del mondo è un “linguaggio”, e si presenta in una certa determinata lingua, non ogni lingua è una filosofia coerente, una teoria, seppure possa contenere una visione del mondo più o meno eclettica o coerente, o addirittura vari “linguaggi”, o visioni del mondo, che si intersecano ed interagiscono fra loro in vario modo, per lo meno quando esprimono la stessa realtà o realtà affini (Cfr. GRAMSCI: 1975b. In particolare cfr. Q 4, 42; Q 8, 208 e Q 10 II, 44, 1330).

*De vulgari eloquentia* (che, dunque, deve seguire di necessità cronologicamente almeno al primo libro del *Convivio*<sup>8</sup>). E, com'è noto, a un certo punto Dante, con la *Commedia*, non in latino, ma proprio in volgare, narrerà ed esporrà un intero universo. Effettivamente, la *Commedia* è la prova materiale dell'abbandono definitivo di uno degli assunti cardine del *Convivio*, quello per cui "lo latino molte cose manifesta concepite ne la mente, che lo volgare far non può".

Alla fine del primo libro del *Convivio* Dante svolge una ulteriore considerazione da Nardi non sottolineata: alludo al paragone fra il volgare e la tecnica artigianale del fabbro, cioè fra una "lingua" e una "tecnica", o meglio, prima di tutto, fra il volgare recepito dai propri genitori e il "fuoco" che consente al fabbro di trasformare il ferro in "coltello" (il *volgare* – non il latino – in quanto lingua che ha consentito di unire i suoi genitori, è addirittura condizione senza la quale il poeta non sarebbe potuto nascere, essere):

Non è secondo [lo Filosofo impossibile sì come dice ne la Fisica al libro secondo] a una esser più cagioni efficienti, avvenga che una sia massima de l'altre; onde lo fuoco e lo martello sono cagioni efficienti de lo coltello, avvenga che massimamente è il fabbro. Questo mio volgare fu congiuntore de li miei generanti, che con esso parlavano, sì come il fuoco è disponitore del ferro al fabbro che fa lo coltello; per che manifesto è lui essere concorso a la mia generazione, e così essere alcuna cagione del mio essere. Ancora, questo mio volgare fu introduttore di me ne la via della scienza, che è ultima perfezione, in quanto con esso io entrai nello latino (C, I xii).

Com'è oramai ben noto, Dante nelle sue opere future non riprodurrà i volgari attingendoli così come sono, bensì li tratterà come quel fuoco, o quei fuochi, da cui foggerà una nuova lingua (e da questo punto di vista mostra che la sua operazione corrisponde a una *traduzione* dell'ordine rappresentato dalla *grammatica* per eccellenza, cioè il latino, in un or-

---

<sup>8</sup> I critici ipotizzano che il *De vulgari* sia stato scritto o in una pausa nella composizione del III e IV trattato del *Convivio* o subito dopo quest'ultimo. Cfr. MALATO: 1999, p. 163.

dine nuovo, e ciò egli fa a partire dagli elementi del volgare, il quale, in quanto dis-ordinato, sarebbe inferiore alla grammatica, cioè al latino medesimo, che stima come lingua artificiale, cioè frutto di un lavoro tecnico-intellettuale). Dante stesso porrà se medesimo come artigiano, o “cagione efficiente” massima, del “volgare illustre” nel *De vulgari eloquentia* - scritto successivamente al capitolo in cui sono contenute le affermazioni sopra riportate del *Convivio*. È notevole, però, il fatto che già qui abbiamo la importantissima equiparazione fra il tecnico del ferro, il fabbro, e il “tecnico” della lingua, lo scrittore e poeta.

Dobbiamo, allora, prestare attenzione all’equazione che Dante stabilisce fra la *nuova* lingua (il futuro volgare illustre) e la tecnica; perchè, in primo luogo, se la nuova lingua è una tecnica, essa è frutto d’un lavoro (e naturale potrà esser detta solo nel senso che, una volta istituitasi, essa presenterà degli automatismi funzionali a chi l’apprende, la parla e l’ascolta). Nel *Convivio* ancora non ci sono affermazioni *esplicite* e chiare circa una distinzione fra “natura” e “artificio”<sup>9</sup> rispetto al volgare (non illustre). D’altronde, è Dante stesso a servirsi di un paragone da cui non trae ancora tutte le conseguenze teoriche. Rimane, però, ferma l’immagine del fabbro-poeta; immagine feconda in futuro e da cui, per il momento, si deduce che sicuramente il volgare fabbricato dall’autore della *Commedia* richiede “artificio”, mentre più complesso è tentare di capire come egli intendesse il volgare materno (sicuramente “corrutibile”, ma non è detto se naturalmente corrutibile o artificialmente corrutibile). Nel *De vulgari eloquentia* Dante affermerà che i volgari hanno proceduto a caso (**DVE**, II, iv) e parlerà senz’altro di una “lingua volgare”, “senza regola alcuna” - forse identificabile con una lingua in certo senso naturale e spontanea, che i bambini apprendono da chi li circonda appena in grado di balbettare i primi suoni - e distinta da una

<sup>9</sup> Questa parola non deve essere intesa qui nel senso che *artificio* o *artificiale* ha rispetto ai linguaggi formali o formalizzati della scienza e della logica moderna e contemporanea, poichè Dante è il primo a riconoscere la storicità di una qualsiasi lingua che deriva dal lavoro della ragione umana (cfr. per esempio, DANTE; 1965b, **DVE**, I, ix).

“lingua secondaria” e artificiale (il latino dei Romani), per imparare la quale bisogna studiare lungamente e intensamente (**DVE**, I, i). Nel *Convivio*, distinzioni chiare in merito non ce ne sono. Si deduce dal passo riportato che il latino richiede studio, ed è una lingua seconda, mentre il volgare era la lingua parlata (naturalmente) dai genitori e da Dante bambino, e la causa, contemporaneamente, del loro reciproco amore.

In secondo luogo, “lingua come tecnica” equivale a “lingua come sapere” non astratto. In terzo luogo, in quanto “tecnica”, la lingua deve avere, contemporaneamente, una consistenza e un fine pratico. Da questo punto di vista la scelta dell’uso del volgare ha senz’altro un fine divulgativo e sociale, come già si evince nel *Convivio*:

[...] Lo volgare è più prossimo quanto è più unito, che uno e solo è prima ne la mente che alcuno altro, e che non solamente per sè è unito, ma per accidente, in quanto è congiunto con le più prossime persone, sì come con li parenti e con li propri cittadini e con la propria gente. E questo è lo volgare proprio; lo quale è non prossimo, ma massimamente prossimo a ciascuno (**C**, I, xii – corsivo mio).

Già prima Dante aveva affermato, fra le ragioni che lo mossero a eleggere l’uso del volgare e non del latino nello scrivere il *Convivio*, oltre all’amore per la sua “loquela” e il convenire meglio al commento, quella che “si muove [...] da prontezza di liberalitate” (**C**, I, v), persuaso che “come lo latino averebbe a pochi dato lo suo beneficio, [...] lo volgare servirà veramente a molti” (**I**, ix). In tal modo, egli apre agli altri la propria cultura - mostrando con ciò di essere molto più “moderno” di tanti intellettuali, anche contemporanei, che si esprimono in un linguaggio ostico ai più - sebbene, bisogna precisarlo, il suo fine essenziale fosse quello di aprirsi per rendere più efficace una riforma di quei principi radicati in un tipo di struttura sociale fortemente gerarchica, tipica del Medio Evo. Il fine pratico, etico (e perciò anche politico), insito nella tematica della lingua (e della lingua come tecnica) è, dunque, già in questo trattato; come scrive Dante: “Onde con ciò sia cosa che due perfezioni abbia l’uomo, una prima e una seconda – la prima lo fa

*essere*, la seconda lo fa *essere buono* –, *se la propria loquela m'è stata cagione e de l'una e dell'altra*, grandissimo beneficio da lei ho ricevuto” (C, I, xiii – corsivo mio). Il compito di “inducere li uomini a scienza e virtù” (C, I, ix) è altresì eminentemente politico-morale e mostra che la problematica linguistica fa tutt'uno con esso, perchè, nella convinzione di Dante, solo ricorrendo al volgare, cioè alla lingua del ceto attivo del “borgo” comunale, esso può essere condotto a compimento. Ma, chiaramente, il volgare, nell'Italia medievale non era uno; nella realtà tanti erano i volgari, quasi a metaforizzare la condizione di lacerazione socio-politica e culturale che attraversava la penisola. È nel *De vulgari eloquentia*, che la reazione dantesca allo sfacelo dell'unità politica del paese, alla disintegrazione delle classi economiche e politiche formatesi dopo il Mille coi Comuni, si fa matura consapevolezza proprio anche attraverso una nuova impostazione della questione della lingua. Ma già nel *Convivio*, sintomaticamente, Dante fa affermazioni fondamentali in questa direzione: il sapere delle scuole religiose e filosofiche era separato da tutti quei gruppi sociali che non conoscevano il latino, e solo attraverso l'elevazione del volgare a lingua filosofica (cioè a alternativo coerente e unitario ordine sintattico e di pensiero) quel medesimo sapere poteva essere liberato dal gergo esclusivo degli scolastici<sup>10</sup>. Da questo punto di vista, quella di Dante diverrà la teoria di un rappresentante degli intellettuali dei Comuni italiani che “rompe” col latino e, in certo senso, giustifica il volgare (la realtà dei Comuni, ché però si sta smembrando) di fronte al “mandarinismo” latineggiante e tutto feudale dei dotti scolastici. Ed egli “rompe” proprio nel senso che la lingua artificiale del volgare-illustre non la concepisce in funzione di una comunicazione entro una cerchia ristretta di intellettuali, ma in funzione di una comunicazione che si estenda in un ambito più vasto di popolazione, nel tentativo di supplire in questo modo a una crisi interna alla società e alla chiesa, a una frattura sociale crescente fra le classi alte – che parlavano il latino – e “i semplici” che la Chiesa dell'epoca non fronteggiava adeguatamente.

---

<sup>10</sup> Cfr. C I, xiii.



## 2. Il *De vulgari* e la maturazione linguistico-politica

Già nel *Convivio* il volgare che Dante elaborerà sulle basi dei volgari italiani è definito come un “sole nuovo, lo quale surgerà là dove l’usato tramonterà, e darà lume a coloro che sono in tenebre e in oscuritate, per lo usato sole che a loro non luce”<sup>11</sup>. Nel *De vulgari eloquentia* egli mostra di essere pienamente consapevole di stare facendo nel suo campo qualcosa di assolutamente nuovo – trasferendo nel proprio qualcosa che in altri campi si era già costituito (o si andava costituendo) come una tecnica nuova: penso, e forse Dante stesso pensava, alle nuove tecniche politiche, giuridiche e amministrative nella realtà dei Comuni, alle nuove tecniche pittoriche di Giotto, etc... È Dante stesso, d’altronde, a riconoscersi come il primo nel *De vulgari*: “Poichè nessuno io trovo che prima di me abbia svolto alcuna dottrina intorno alla eloquenza volgare [...]” (DVE, I, i).

Secondo Nardi<sup>12</sup>, nel primo libro del *De vulgari*, l’assunto del *Convivio* è rovesciato; ora è il volgare, più prossimo al parlare naturale degli italici, a essere riconosciuto più nobile dell’artificioso e convenzionale latino, lingua morta dei dotti:

Di queste due [volgare e latino] più nobile è la volgare; sia perchè è la prima che l’uman genere abbia usata; sia perchè il mondo tutto ne fruisce, benchè sia divisa in differentissime forme e vocaboli; sia perchè l’abbiamo da natura, mentre l’altra è piuttosto fattura d’arte.  
E di questa più nobile è mio intento trattare. (DVE, I, i).

<sup>11</sup> Dante non usa la parola “sole” e la parola “luce” a caso. Si rifà piuttosto alla metafisica neo-platonica della luce dello Pseudo-Dionigi Areopagita (sec. V d.C.). Ivi il Sole è immagine divina soprassensibile che irradia la propria bontà a tutti gli esseri del creato, i quali, a loro volta, la recepiscono in modi e gradi che differiscono secondo le loro proprie potenzialità. Tale paradigma ontologico ritorna costantemente attraverso tutto il terzo libro del *Convivio* - dove è esaltata la mente umana in quanto raggio dell’infinita sapienza divina (Cfr. LACORTE, C., CUBEDDU, I., BARATTA, G.: 1965-68, p. 516 s.). E non è detto che Dante non alluda implicitamente alla nuova lingua volgare da foggiare come a un sole che irradia nuova luce a individui differenti per gradi (sociali e d’età) e modi (uomini, donne, bambini).

<sup>12</sup> (Cfr. NARDI: 1942, p. 168).

Inoltre, è nel *De vulgari eloquentia* che Dante scopre la legge per cui necessaria e naturale è la mutabilità dei linguaggi nei tempi e nei luoghi, ad eccezione, però, della lingua di Adamo, lingua rivelata, che arriva inalterata anche dopo Babele fino a Cristo. Tuttavia, un po' più tardi, anche questo assunto teologico viene meno. Infatti, nella terza parte della *Commedia*, nel Paradiso, c'è una ulteriore rettifica alla teoria sviluppata nel *De vulgari*, Dante apprende da Adamo sia che l'idioma di quest'ultimo si era già modificato ed estinto prima che i babilonesi costruissero la Torre sia che *naturale* è il fatto che gli uomini parlino, tuttavia poi sta agli uomini stessi elaborare i propri linguaggi particolari:

La lingua ch'io parlai fu tutta spenta  
Innanzi che all'ovra inconsumabile  
Fosse la gente di Nembrot attenta;  
chè nullo effetto mai razionabile,  
per lo piacere uman che rinnovella  
seguendo il cielo, sempre fu durabile.  
Opera naturale è ch'uom favella,  
ma così o così, natura lascia  
poi fare a voi, secondo che v'abbella<sup>13</sup>.

Per Gianfranco Contini, a differenza di Nardi, “il fatto che il *De vulgari* dichiara il volgare più nobile del latino, il *Convivio* il contrario, non ha importanza, essendo diverse le causali addotte nei due luoghi, come Dante suol praticare, non senza qualche civetteria *dialettica di origine sofisticata* immanente al costume della disputa scolastica, ogni volta che metta lui in rilievo le sue proprie *apparenti contraddizioni*”<sup>14</sup>. Per Enrico Malato, poi, che segue Contini, non si tratta di *incoerenza*, in quanto la prospettiva del trattato volgare è diversa, perchè qui Dante celebra la superiorità del latino come modello d'arte e lì, nel trattato latino, celebra la superiorità del volgare come “lingua naturalis”.

È vero quello che scrive Contini: le “causali addotte” sono differenti

<sup>13</sup> (DANTE: 1965c, *Paradiso*, XXVI, 124-132).

<sup>14</sup> (Cit. in MALATO: 1999, p. 169 - corsivi miei).

nell'uno e nell'altro trattato; ma il fatto che nel *De vulgari eloquentia* la tesi della nobiltà del volgare diventi una *teoria* che poi sarà materialmente e *coerentemente* applicata – anche se con ulteriori sviluppi e correzioni, alla *Commedia* – fa pensare che Dante sia approdato ad una fase decisiva di chiarimento e di maturazione del proprio pensiero, laddove, nel *Convivio*, la compresenza di linguaggi diversi che si sovrappongono (uno dei due vecchio e tradizionale, quasi il ventre culturale entro cui il nuovo nato si dibatte – tuttavia ancora non libero) sembra testimoniare piuttosto di una fase che precede. Se si può accettare, dunque, l'idea che l'intento dantesco sia differente in ciascuna delle opere menzionate, rimane però il fatto che nel *De vulgari* e nella *Commedia*, il “linguaggio” di Dante cominci a strutturarsi secondo coordinate che fanno capo a un'idea – quella della centralità di un certo volgare – che prima di lui o non c'era o non era stata elevata consapevolmente a centro di gravità del modo di considerare il linguaggio e la lingua (in special modo la lingua volgare), ponendola e sviluppandola all'interno di un discorso che, come abbiamo visto, non è semplicemente “linguistico”, ma contemporaneamente morale e politico.

Come già notava Antonio Gramsci – intellettuale di portata mondiale (ma non sufficientemente apprezzato dalla critica e intellettualità italiana) – la teoria del *De Vulgari eloquentia*, viene a coincidere di fatto con “un atto di politica culturale-nazionale (nazionale nel senso che la parola poteva avere al tempo di Dante)”<sup>15</sup>. E questo tanto più in quanto l'idea emersa nel *Convivio* Dante la trasforma in un linguaggio compatto e coerente, in una teoria nuova. L'opposizione di Dante al frazionamento dialettale, cioè al moltiplicarsi infinito degli idiomi secondo uno schema triadico (derivato da Proclo attraverso lo pseudo Dionigi Aeropagita) che ebbe inizio con l'edificazione della Torre di Babele, o “torre di confusione” come la chiama Dante (**DVE**, I, vi), è l'opposizione alla tendenza centrifuga e “peccaminosa” dei gerghi corporativi (**DVE**, I, vii). Tradotto in termini metafisici: una sorta di allontanamento dalla

<sup>15</sup> GRAMSCI: 1975a (*Letteratura e vita nazionale*), p. 226 e cfr. Q 29, 2, 2344.

Luce appunto secondo la teoria neo-platonico-cristiana dell’Aeropagita. Coerentemente con questa dottrina metafisica – per cui oltre l’irradiazione e differenziazione è previsto un ritorno<sup>16</sup> degli enti all’Uno (o Luce) - Dante preme per ricondurre l’Italia dalla frantumazione (anche delle gerarchie) all’unità politica e sociale; e il ‘collante’ non può non essere una nuova lingua, un nuovo volgare. Perciò il problema dell’unità socio-politica si pone, al contempo, già prima che egli materialmente scriva il *De Monarchia*, e si pone solo apparentemente come questione (semplicemente) “linguistica”. Norma linguistica e norma politica, forma linguistica e forma politica comune, costituiscono un tutt’uno nella mente di Dante. Il lavoro dei “ritrovatori dell’arte di ‘grammatica’” è dunque fin da principio intrinsecamente politico, poichè corrisponde nei suoi intenti, sia pure indirettamente, alla volontà di fermare la disgregazione sociale, culturale e politica della penisola.

È interessante a questo punto notare come nel capitolo settimo del libro primo del *De vulgari eloquentia* ritorni un parallelo fra il linguaggio e la tecnica della costruzione della Torre di Babele:

Certo quasi tutto il genere umano si era unito a quell’impresa di nequizia: v’era chi comandava, chi architettava; chi erigeva muri, chi con livelle li faceva dritti, chi con cazzuole li intonacava; chi era intento a spaccar rupi e chi per terra e chi per mare a trasportarle; e gruppi diversi a diversi altri lavori si applicavano, quando da sì grande confusione furon dal cielo percossi che, mentre tutti con una sola e medesima lingua eran ministri alla costruzione, dalla costruzione per molte lingue tra loro straniati, cessavano, e per una medesima scambievole intesa non più si trovavan concordi. Infatti solo a quelli che si accordavano in un’unica operazione rimase una lingua medesima: una, per esempio, a tutti gli architetti, una a quanti rivoltavan massi, una a quanti li preparavano; e così avvenne dei singoli lavoratori. E quante erano le varietà di lavoro tendenti alla costruzione, con altrettanti linguaggi si scinde allora il genere umano; e quanto più eccellente era il lavoro, tanto più rozzamente e barbaramente ora parlano. Ma coloro a cui rimase l’idioma sacro, nè stavan presenti, nè approvavano quel lavoro, anzi profondamente esecrandolo, irridevano la stoltezza di quelli che vi attendevano. [...] (DVE, I, vii).

---

<sup>16</sup> (Cfr. CORTI: 1993, p. 111).

In un certo senso anche il linguaggio è come una costruzione, però - sembra ammonire Dante - bisogna stare attenti a come e cosa si costruisce, perchè anche le tecniche artigianali tendono a diversificarsi e a farsi sempre più particolari a seconda delle potenzialità offerte loro dai diversi ambiti in cui vengono esercitate e a sviluppare una serie di gerghi che finiscono per essere reciprocamente incomprensibili. In secondo luogo, questa divisione *ad infinitum* delle lingue e dei lavori minaccia seriamente la coesione gerarchica della compagine sociale. Nel passo sopra citato egli implicitamente ammette che oltre ad un'uso tecnico "cattivo" (che conduce verso la divisione) possa essere per contro sviluppata una tecnica "buona" (che conduca verso l'unità del genere umano). Quando Dante, nelle ultime righe del passo citato, accenna alla condanna della moltiplicazione dei linguaggi e dei lavori da parte di coloro i quali conservarono la lingua divina, non sta solo riportando una storia biblica, sia pure ricostruita secondo la sua possente fantasia e immaginativa, ma sta implicitamente condannando la condizione italiana presente di divisione sociale e linguistica attraverso una narrazione estremamente drammatica – condanna che riceverà la sua critica teorica nel *De vulgari eloquentia* e nel *De monarchia* e la sua critica reale attraverso la costruzione concreta di una nuova lingua volgare (naturalmente, senza la fase teorica, che ne è una parte essenziale, quel processo globale che è la critica non potrebbe arrivare a essere critica reale e esso stesso reale). Perdi più non vi è dubbio che tutto questo discorso ritorni nella *Commedia*, dove, soprattutto nell'Inferno, con l'approssimarsi al Cocito si assiste a un progressivo abbruttimento e differenziazione dei linguaggi e delle lingue - compresi quelli incomprensibili e vari delle creature diaboliche, quasi a simboleggiare il confine infimo dell'universo non solo linguistico – mentre risalendo verso il Paradiso si fa via via chiara una tendenza al venir meno delle differenze, una tendenza all'Uno.

### 3. Conclusioni

Come risulta evidente dal capitolo VII del *De vulgari eloquentia*, grazie ad una acutezza senza pari nel Medio Evo, Dante riesce a scorgere un legame profondo fra la potenziale tendenza alla parcellizzazione nell'ambito produttivo, con il rischio di una eccessiva divisione e frammentazione dei lavori e delle tecniche e la tendenza della lingua a suddividersi in gerghi e dialetti estremamente differenti l'uno dall'altro. Soprattutto, egli percepisce la possibilità che la genesi di questo processo di divisione non si arresti alla sfera economica, ma che da questa passi alla sfera culturale. Ed è con questa altissima consapevolezza ed autocoscienza che Dante affronta nel *De vulgari* il discorso sulla lingua – che è, allora, un discorso ad un tempo implicante risvolti di semiotica, di semantica, di linguistica, di politica, di filosofia, di etica, di religione, di economia, di antropologia; risvolti, come direbbe Gramsci, tra attività *reciprocamente traducibili* (in quanto *espressioni* del medesimo contesto culturale, quello dantesco, tipicamente medievale per l'osservanza degli ordini gerarchici e assolutamente originale per elaborazione e coerenza)<sup>17</sup>. Sicchè il discorso sulla lingua e sul linguaggio traduce idee che Dante ha sviluppato ed elaborato tenendo costantemente presente il parallelo con altre sfere culturali.

Se l'essere umano può opporsi a una prospettiva disgregatrice in campo linguistico, è perchè, secondo lui, la natura degli esseri umani è razionale<sup>18</sup>, cioè partecipa del divino, e, in quanto tale, può imporre la propria forma sulla materia; può trasformare un suono materiale in un veicolo per la comunicazione di entità immateriali, i significati (cfr. **DVE**, I, iii). In ciò, ossia nel “nomenclare”, si manifesta la relativa *libertà* degli umani rispetto alla materia – *relativa* poichè, senza il segno sensibile, non potrebbero comunicare affatto. Per altro verso, qui si mostra al contempo

<sup>17</sup> Cfr. rispettivamente LACORTE: 2014 e, più in particolare sul significato del termine “espressione”, LACORTE: 2012, p. 3 ss.

<sup>18</sup> Cfr., a questo proposito, quanto Dante dice in C IV, xxi.

il limite invalicabile rappresentato dalla ragione stessa, che non può mai affrancarsi del tutto dalla materia e dai sensi, in quanto ciò che la caratterizza come ragione umana è proprio il linguaggio (cfr. **DVE** I, iii e iv), il quale è costituito da segni che, a loro volta, hanno una componente fondamentale nel suono materiale. Gli umani non sono infatti come gli angeli “che uno compenetri all’altro per mezzo di un rispecchiamento dello spirito, poichè di fronte allo spirito umano si stende la materialità ed opacità del corpo mortale” (**DVE**, I, iii)<sup>19</sup>; nè sono come l’animale o il bruto, guidati esclusivamente dall’istinto:

Neppure fu d’uopo provvedere di un linguaggio gli animali inferiori, essendo guidati da solo istinto naturale: infatti quelli della medesima specie hanno gli stessi atti e passioni, e così possono conoscere, per mezzo dei propri, gli altrui; un linguaggio poi fra quelli di specie diversa non solo non era necessario, ma sarebbe stato assolutamente dannoso non essendovi alcun amichevole rapporto tra loro” (**DVE**, I, ii).

Tuttavia, l’essere umano non è tanto o solo qualcosa che sta *tra* il sensibile e l’intelligibile, ma, soprattutto, si trova al contempo sopra il sensibile, appunto perchè la ragione, in quanto forma, ha un potere sulla materia. Tuttavia, Dante tende ulteriormente a sottolineare che questo potere, nell’uomo, è tutt’altro che infinito perchè i contenuti foggianti di volta in volta dalla ragione umana, ed estrinsecati nelle diverse lingue, sono tutti destinati a trapassare in tempi più o meno lunghi. La grammatica, espressione della ricerca delle costanti formali interne alle varie e mutevoli lingue, ossia dell’atemporale nel temporale, rivela il lato divino della ragione in quanto forma del formato. Questo risulta chiaro, per un verso, se si considera che la grammatica esprime la dignità razionale non di un solo individuo, ma di una comunità di popoli - come afferma

---

<sup>19</sup> Non pare che questa opacità materiale sia, però, considerata come del tutto come negativa, se nel *Convivio* Dante può affermare che “la nobilitate umana, quanto è da la parte di molti suoi frutti, quella de l’angelo soperchia, tutto che l’angelica in sua unitade sia più divina” (C IV, xix), quasi a voler dire che gli angeli perdono qualcosa nel non essere costretti a “commerciare con la materia per darle forma e a non avere necessità di un linguaggio.

Dante stesso alla fine del capitolo IX del primo libro - e, per l'altro, se si analizza la struttura del segno e il lavoro dell'"artigiano" della lingua, la sua "tecnica".

È vero che in **DVE**, I, iii il "signum" è descritto come contemporaneamente *razionale* ("in quanto appar significare alcuna cosa a piacimento") e *sensibile* ("in quanto è suono"): come lo stesso essere umano, d'altronde. Tuttavia, questa osservazione di carattere puramente quantitativo, se affiancata, in primo luogo, a quella fatta in **DVE**, I, ix, dove Dante descrive la "grammatica" come nient'altro che "una certa identità di lingua inalterabile attraverso a tempi e luoghi diversi", "regolata per consenso comune di molti popoli", per cui "non appar soggetta ad alcun arbitrio individuale e per conseguenza non può essere neppure variabile", e dipinge i grammatici come coloro che la ritrovarono (*adinvenerunt*) "affinchè per il variare della lingua, ondeggiante ad arbitrio degli individui, non fossimo in condizione di accostarci" a autori o individui distanti da noi nel tempo e nello spazio; ovvero dove Dante sottolinea nel contempo quanto il linguaggio sia specchio o "effetto" del carattere umano e la grammatica della lotta dell'uomo medesimo contro quest'incessante mutamento ("essendo l'uomo animale instabilissimo e mutevolissimo", che "non può avere nè durata nè continuità, ma, come le altre cose che son di noi uomini, per esempio costumi e foggie, deve tramutarsi per distanza di luoghi e di tempi"), e perciò sottolineando che la grammatica è una reazione alla storicità e mutabilità delle lingue<sup>20</sup>; se messa accanto, in secondo luogo, a quella fatta nel Paradiso, per cui "nullo effetto mai razionabile,/per lo piacere uman che rinnovella/ seguendo il cielo, sempre fu durabile" (XXVI, 127-32) e se vista, infine, in rapporto alle implicazioni che sorgono dalla considerazione della tensione che si crea fra l'elemento sensibile e quello razionale entro uno

---

<sup>20</sup> Dante precisa che le lingue sono realtà che mutano lentamente, tanto da dare l'impressione di essere immutabili: "di quello infatti che a poco a poco si muove non ci avvediamo affatto, e quanto più tempo richiede il mutamento di una cosa per essere avvertito, tanto più stabile quella cosa reputiamo" (**DVE**, I, ix).



stesso segno, e fra quello storico di una lingua già creata e quello relativamente astorico-razionale del grammatico, siamo portati a concludere che ci sono appunto due forze, di cui una, la “razionale”, ha l’incarico di tentare incessantemente di arginare la deriva della moltiplicazione e della scissione linguistica e più in generale del genere umano. E se, da un lato, la ragione *appare* divina, dall’altro mostra tutti i suoi limiti per l’impossibilità costitutiva a creare qualcosa che duri effettivamente in eterno.

Questo dualismo o tensione, è riaffermato in Paradiso XXVI, e precisato ulteriormente nel rapporto fra gusto e ragione. Nessuna opera della ragione, afferma Dante, fu mai duratura perchè soggetta alla mutevolezza del gusto che “rinnovella” secondo il vario influsso degli astri. Dalla tensione fra questi due elementi scaturisce il mutamento e il movimento incessante e drammatico della storia umana e delle lingue umane. Lo stesso autore della *Commedia*, col suo lavoro di poeta-artigiano, indica al tempo stesso ciò che la ragione umana può ottenere nel suo sforzo a ordinare e dominare la materia. Infatti, per essere intrisa di sensibilità, materia e gusto essa mostra tutti i suoi limiti teoretici e storici, ma, in quanto libero organo legislativo della materia stessa (nel nostro caso anche fonematica), allude allegoricamente a una sfera ultraterrena, a una sfera di libertà assoluta dai vincoli del senso e della materia. Infatti, la costruzione di una nuova lingua volgare, nell’indicare i limiti in cui la ragione umana si trova costretta (per non poter prescindere dalle pretese del senso e del gusto) mostra al contempo, proprio nel momento in cui sottolinea quei limiti, che c’è anche *oltre* essa tutto un campo in cui può essere raggiunta una condizione di liberazione assoluta. Perciò la tecnica dell’“artigiano” della lingua - del “linguista” come è il caso del poeta Dante - oltre che essere un dire e un conoscere, *mostra* al contempo allegoricamente e praticamente ciò che con la conoscenza e con le parole non può essere raggiunto. Il non detto e l’indicibile rinviano a una sfera ultraterrena. In questo senso, l’affermazione di Etienne Gilson, secondo la quale il fine della *Commedia* non è speculativo, poichè in quanto opera

d'arte che "intende servire una verità, si ordina verso una verità pratica"<sup>21</sup>, può essere, con le debite cautele, estesa già all'affermazione del *Convivio* per la quale l'artigiano della lingua è come il fabbro, il sapere del quale si mostra nel fare. E non vi sono dubbi che, per Dante, questo "fare" si proponesse un "alto" obiettivo.

## Bibliografie

ALIGHIERI, D. *Convivio*. In: *Opere complete*. Firenze: Sansoni, 1965a.

\_\_\_\_\_. *De vulgari eloquentia*. In: *Opere complete*. Firenze: Sansoni, 1965b.

\_\_\_\_\_. *Divina Commedia*. In: *Opere complete*. Firenze: Sansoni, 1965c.

CALVINO, I. *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori, 1991.

\_\_\_\_\_. *Saggi 1945-1985*. BARENGHI, M. (Org.). Milano, Mondadori, 1995.

CORTI, M. *Percorsi dell'invenzione*. Torino: Einaudi, 1993.

GARIN, E. *Storia della filosofia italiana*. Torino: Einaudi, 1966.

GILSON, E. "Poesie et teologie dans la 'Divine Comédie'", in *Atti del congresso internazionale di studi danteschi* (Firenze, 20-27 aprile 1965), pp. 197-223.

GRAMSCI, A. *Lettere dal carcere*. CAPRIOGLIO, S.; FUBINI, E. (Orgs.). Torino: Einaudi, 1965.

\_\_\_\_\_. *Letteratura e vita nazionale*, Roma: Editori Riuniti, 1975.

\_\_\_\_\_. *Quaderni del carcere*. GERRATANA, V. (Org.). Torino: Einaudi, 1975.

GUICCIARDINI, *Ricordi*. Milano: Garzanti, 1984.

LACORTE, C., CUBEDDU, I., BARATTA, G. (Orgs.). *Storia antologica dei problemi filosofici*, SPIRITO, U. (diretta da). Vol. 1. Firenze: Sansoni, 1965-1968.

---

<sup>21</sup> Cfr. GILSON: 1965, pp. 197-223.

LACORTE, R. “Sobre alguns aspectos da ‘tradutibilidade’ nos *Cadernos do cárcere* de Antonio Gramsci e algumas das suas implicações”. Uberlândia: *Revista Educação e Filosofia*, p. 59 - 98, 2014.

\_\_\_\_\_. “Espressione e traducibilità nei *Quaderni del carcere*”. In: DURANTE, L.; LIGUORI, G. (Orgs.). *Domande dal presente. Studi su Gramsci*. Roma: Carocci, 2012.

MALATO, E. (Org.). *Storia della letteratura italiana*, vol. I. *Dalle Origini a Dante*. Roma: Salerno Editrice, 1995.

\_\_\_\_\_. *Dante*. Roma: Salerno Editrice, 1999.

NARDI, B. *Dante e la cultura medievale*. Bari: Laterza, 1942.

PASOLINI, P. *Empirismo Eretico*. Milano: Garzanti, 1972.

VASOLI, C. *La filosofia medievale*. Milano: Feltrinelli, 1968.

Data de registro: 09/02/2016

Data de aceite: 19/04/2017



 **“Pessoa”, um si mediatizado: uma reflexão educativa e multicultural na filosofia de Ricoeur\***

*Josélia Ribeiro Fonseca\*\**

**Resumo:** A forte presença das questões multiculturais na sociedade atual torna premente a reflexão e o questionamento sobre a importância da cultura na formação do ser humano, assim como torna imperativo refletir sobre o modo como a educação promove o desenvolvimento do homem como ser cultural e o prepara para o diálogo e para o convívio com as demais culturas. É objetivo deste artigo refletir sobre a importância da educação multicultural na formação da pessoa humana, evidenciando a dimensão ética que está associada aos conceitos de cultura e de educação. O interesse em compreender a educação multicultural sob o signo da ética conduz-nos à procura de linhas de reflexão multicultural na filosofia de Paul Ricoeur.

**Palavras-chave:** Pessoa. Educação. Multiculturalismo. Ética Ricoeur.

**“Person”, a self mediated: an educational and multicultural reflection in the philosophy of Ricoeur**

**Abstract:** The strong presence of multicultural issues in today’s society became urgent the reflection and the questioning about the importance of culture in the formation of human beings, and makes it imperative to reflect on how education promotes the development of man as a cultural being and preps him for the dialogue and the interaction with other cultures. The goal of this paper is reflecting on the importance of multicultural education in the formation of the human person, highlighting the ethical dimension that is associated to the concepts of culture and

---

\*\* Este artigo resulta do aperfeiçoamento de uma comunicação, com mesmo título, apresentada no Congresso Internacional de Filosofia, – Pessoa & sociedade: perspectivas para o Século XXI, que teve lugar em Braga em 2005.

\* Doutora em Educação, área de especialidade Filosofia da Educação pela Universidade dos Açores. Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. *E-mail:* joselia.mr.fonseca@uac.pt

“Pessoa”, um si mediatizado: uma reflexão educativa e multicultural na filosofia de Ricoeur

education. The interest in understanding multicultural education under the ethics sign leads us looking for multicultural reflection lines in the philosophy of Paul Ricoeur.

**Keywords:** Person. Education. Multiculturalism. Ethic Ricoeur.

### **“Personne”, un si mediatize: une reflexion educative et multiculturelle dan la philosophie de Ricoeur**

**Résumé:** La forte présence de problèmes multiculturels dans la société d’aujourd’hui rend urgent de réfléchir et de remettre en question l’importance de la culture dans la formation de l’être humain, tout comme il est impératif de réfléchir à la manière dont l’éducation favorise le développement de l’homme en tant qu’être culturel et le prépare à le dialogue et la convivialité avec les autres cultures. Le but de cet article est de réfléchir à l’importance de l’éducation multiculturelle dans la formation de la personne humaine, en soulignant la dimension éthique qui est associée aux concepts de culture et d’éducation. L’intérêt pour la compréhension de l’éducation multiculturelle sous le signe de l’éthique nous conduit à rechercher des lignes de réflexion multiculturelle dans la philosophie de Paul Ricoeur.

**Mots Clés:** Personne. Éducation. Multiculturalisme. Éthique Ricoeur.

### **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da cultura na formação do homem enquanto “pessoa”, assim como desenvolver uma nova compreensão sobre a premência das atuais questões multiculturais.

A reflexão e análise destas questões apoiam-se nas concepções antropológicas e éticas desenvolvidas por Paul Ricoeur. Não obstante reconhecer que o autor, ao longo do seu percurso bibliográfico, não aborda explicitamente a temática da educação multicultural, identificamos algumas linhas de reflexão antropológica e ética que nos permite antever uma preocupação com a cultura e a sua diversidade.

A filosofia de Ricoeur apresenta uma nova concepção de sujeito e de cultura. O sujeito ricoeuriano desenvolve-se através de um processo de construção hermenêutico, na mediação que o eu circunstanciado – num determinado tempo, espaço e cultura – faz de si mesmo. A cultura assume-se como fundamento ético do projecto existencial e apresenta um carácter dialógico que torna possível a compreensão de traços multiculturais no pensamento de Ricoeur.

### **A Pessoa – um si mediatizado**

A concepção antropológica de Ricoeur é consubstanciada por dois grandes momentos da história da filosofia: o do *cogito* exaltado de René Descartes e o do *cogito* humilhado dos chamados filósofos da suspeita – Freud, Marx e Nietzsche.

Segundo a filosofia cartesiana, o Eu era indubitavelmente o centro de gravidade de todas as coisas, era a verdade máxima, *o sum*. De acordo com Husserl, o Eu preconizado por Descartes era árido, fechado, solipsista, centrado e encerrado sobre si mesmo. Porém, a corrente fenomenológica postulada por Husserl não solucionou o problema e durante muito tempo o *cogito* cartesiano foi verdade máxima.

No século XIX, os chamados filósofos da suspeita, não só colocaram em questão o *cogito ergo sum* cartesiano, como desenvolveram uma verdadeira “campanha” do esquecimento do sujeito. Na ótica destes filósofos, o homem não pode ser o centro de todas as coisas, ele não é o ponto de partida, ele é essencialmente o produto. Para Marx, o homem é produto de uma sociedade, para Nietzsche, o homem é dominado pelo instinto e não pela consciência e para Freud, o inconsciente prevalece sobre o consciente.

Contrariamente à consciência fechada e solipsista cartesiana e ao esquecimento do ser humano, defendido pelos filósofos da suspeita, Ricoeur faz emergir uma nova concepção antropológica que já não se expressa num *eu* mas num *si*. O “si” ricoeuriano é a negação clara e

evidente do imediatismo e do narcisismo do *cogito* cartesiano. “Dizer si próprio (soi) não é dizer eu. O eu põe-se ou é deposto; o si próprio é implicado a título reflectido nas operações cuja análise precede o regresso a si mesmo” (RICOEUR, 1990, p. 30). A concepção antropológica de Ricoeur desenvolve-se através de um processo de descentração.

O descentramento do eu que o autor nos propõe consiste num movimento centrífugo:

“O desprendimento é um momento fundamental da apropriação e distingue-a de qualquer forma de «tomar posse». A apropriação é também e primariamente um «deixar ir». É o texto com o seu poder universal de desvelar que dá um si ao eu” (SUMARES, 1989, p. 166).

Segundo a filosofia ricoeuriana, a construção do sujeito ocorre através de um processo de mediação que o eu faz de si a si mesmo. Com Ricoeur, o *eu sou* cartesiano abre-se ao *si reflexivo* capaz de se interpretar a si mesmo através das suas acções, através da história que é a sua vida. O “si” ricoeuriano é um ser existente que se constrói através de um processo hermenêutico, isto é, que se desvela de acordo com o modo como interpreta os outros e a forma como vive com eles. O sujeito que se interpreta ao interpretar os signos já não é um cogito, é um existente que descobre, pela exegese da sua vida (RICOEUR, 1992, p. 15).

O acto puro do cogito, enquanto ele se põe absolutamente, é apenas uma verdade abstracta e vazia tão vã como invencível. Resta-lhe ser mediatizado através da totalidade do mundo dos signos e através da interpretação desses signos (RICOEUR, 1992, p. 239).

Na verdade, é pela mediação que o homem se constrói enquanto identidade. Ricoeur entende a identidade a partir da sua dupla raiz etimológica, ou seja, a partir dos vocábulos *idem* (mesmo) e *ipse* (próprio). A identidade como mesmidade implica a unidade, a permanência no tempo, o que nos permite, apesar da mudança, reconhecer o sujeito como sendo o mesmo que ele próprio. A identidade *ipse*, por seu turno, diz respeito à



identidade própria de cada indivíduo, à subjectividade única, diz respeito ao núcleo da identidade pessoal e ética de cada indivíduo.

Nestes termos, a ipseidade do “si” constrói-se ao longo de uma vida inteira num processo dinâmico e de mediação, pelo qual o sujeito é simultaneamente autor e leitor da história que é a sua vida. A construção do “si” dá-se através da narrativa. “A identidade narrativa (...) compreende a identidade da personagem (...). A construção da identidade constrói-se em ligação com a da intriga” (RICOEUR, 1990, p. 168).

A vida de cada indivíduo é constituída por uma série de narrativas, a partir das quais o indivíduo narra uma história que pode ser real ou fictícia. Não obstante ser verdadeira ou fictícia, a narrativa que cada indivíduo faz é sempre contextualizada no seu tempo. “A pessoa, compreendida como personagem da narrativa, não é uma entidade distinta das suas experiências. Bem pelo contrário: ela divide o regime próprio da identidade com a história relatada” (RICOEUR, 1992, p. 176).

O conjunto destas narrativas constitui a própria identidade do indivíduo, uma identidade que é refigurada e prefigurada por todas as histórias que ele conta sobre si mesmo ao outro ou que ele conta a si mesmo sobre o outro. A identidade narrativa resulta, pois, de contínuas rectificações operadas por uma narrativa posterior sobre uma narrativa anterior. A narrativa é sempre resultado do modo como cada indivíduo interpreta os signos e os símbolos da sua cultura.

É sob o signo de uma matriz cultural que o homem faz a hermenêutica de si mesmo e, ao mesmo tempo que se compreender, cria para a constituição de um novo sistema simbólico que a funda.

“Quer seja uma história contada ou fictícia. Trata-se de uma experiência em divergência com o modelo físico de objectividade mas em correspondência com a configuração e refiguração da realidade cultural e temporal dos homens” (SUMARES, 1989, p. 231).

A constituição da *ipseidade* de cada homem é, portanto, marcada por um ciclo hermenêutico, através do qual cultura e indivíduo se recriam mutuamente.

É pela configuração da vida e da tradição cultural (da continuidade dos vivos contada em narrativa) que o curso da história e a sua cadeia de interpretações se encarnam nos cursos das coisas, transformando-a ao mesmo tempo (SUMARES, 1989, p. 262).

Na verdade, a cultura desempenha um papel fundamental na construção do si de cada indivíduo. É pela hermenêutica do texto<sup>1</sup>, dos signos e símbolos de uma determinada realidade que o sujeito se descobre e dá sentido à realidade.

### **A cultura como fundamento ético do projecto existencial na filosofia ricoeuriana**

Atendendo à importância que a cultura desempenha na construção do “si” ricoeuriano, torna-se imperativo compreender como é que o autor define “cultura”. Ricoeur define “cultura” como um conjunto complexo de valores ou avaliações que constituem um povo. No entanto, estes valores não devem ser entendidos ao nível da moralidade constituída, pois o autor considera esta última como um nível superficial de manifestação de valores. O conceito de “valor” que Ricoeur utiliza diz respeito às atitudes concretas face à vida, mas que se compreendem a um nível mais racional e reflexivo.

Compreender a cultura de um povo consiste em interpretar os signos e os símbolos através dos quais se manifestam o pensamento, a vontade, os sentimentos desse povo num determinado momento.

A um nível menos superficial, os valores manifestam-se através das instituições tradicionais (...). As instituições são sempre um signo abstracto que precisa ser decifrado. Parece que se queremos alcançar o núcleo cultural, é preciso escavar o leito de imagens e símbolos que constituem as representações base de um povo. Eu tomo aqui as noções de imagem e símbolo no sentido da psicanálise; não (...) é com efeito uma descrição imediata que os descobre (...) é preciso uma verdadeira decifração, uma interpretação metódica (SUMARES, 1989, p. 296).

---

<sup>1</sup> Ricoeur, na obra *Do texto à acção*, define o texto como tudo aquilo que é interpretável.

A compreensão da cultura resulta também da hermenêutica do fundo ideológico e utópico que a cria. A ideologia e a utopia, enquanto, sistema simbólico que suporta o quadro de significação de um determinado povo, são responsáveis pela criação e pela transformação e recriação da cultura. Enquanto práticas imaginárias, a ideologia e a utopia “(...) fundam-se na actividade linguística e simbólica onde se reflectem a acção humana e a ligação interpessoal e histórica que une o presente com o passado e o futuro da humanidade num só destino” (SUMARES, 1989, p. 279).

Assim sendo, a cultura é o subsolo de uma sociedade, na medida em que é o elo de ligação de um povo, ou seja, a cultura é o conjunto de signos, símbolos e valores comuns que serve de matriz de compreensão da realidade e das interacções interpessoais que constituem uma determinada comunidade histórica. É este quadro simbólico comum que sustenta a construção de um sentimento de pertença e de uma identidade colectiva.

Para além de ser o elemento unificador de um povo, a cultura é também entendida por Ricoeur como sendo o seu escudo protector, na medida em que através dela o homem transforma a natureza e faz frente à sua dimensão superior e esmagadora. Deste modo, a cultura confere ao homem o poder criador dos deuses: a arte, a literatura e até mesmo a religião são símbolos que representam a forma como o homem desvela o ser próprio da natureza e lhe dá sentido existencial.

A concepção de pessoa, “si” mediatizado, que Ricoeur nos apresenta é, sem sombra de dúvida, a de um sujeito cultural. O “si” humano constrói-se ao longo de uma vida inteira através das suas acções, estas são sempre consubstanciadas pelo espaço, pelo tempo, pelo mundo cultural que o rodeia.

Segundo a filosofia ricoeuriana, o homem é uma subjectividade encarnada num corpo real e existente. Este corpo compreende-se através da interpretação de tudo o que o rodeia. Interpretar e compreender a cultura é, no fim de contas, fazer uma arqueologia do próprio sujeito e é simultaneamente libertar o eu do cárcere solipsista a que o *cogito* cartesiano o submete.

Assim como a noção de “pessoa” é uma categoria ética que constitui uma segunda natureza, uma espécie de segunda veste do próprio homem, que é constituída ao longo da sua existência, a cultura é a segunda roupagem, a segunda natureza que o homem atribui à própria natureza.

A cultura é, portanto, fruto da compreensão que o homem faz da sua existência enquanto realidade circunstanciada. Ela expressa-se na linguagem simbólica sob a qual o homem codifica o desvelamento que faz do ser da natureza para a partir dele descobrir o seu eu e traçar o projecto que ele pretende ser.

As obras culturais constroem-se a partir da imaginação humana. Entende-se esta última como a dimensão subjacente e fundante do poder auto-criador do homem, como o poder de fomentar a auto-compreensão mediada pelos signos, símbolos e textos, como a dimensão humana criadora da identidade, capaz de inventar acções identificadoras do indivíduo.

Deste modo, a cultura é o fundamento do homem. O ser humano manifesta a sua existência através das suas acções e conseqüentemente através das suas obras, sendo a cultura uma criação do homem, ela é a prova evidente da sua existência.

Os objectos culturais – a arte, a literatura, a filosofia, etc. – são a manifestação da existência do homem na medida em que expressam o que ele pensa e sente do mundo real ao mesmo tempo que se abre caminhos para uma outra possibilidade. Através destes objectos, perpetua-se o real humano, no sentido em que se representa a natureza tal como o homem a percebe, quer real, quer ficticiamente.

É na objectividade dos objectos culturais propriamente ditos, ou as obras, que se persegue a projecção das possibilidades do homem; as obras pintadas, esculpidas, escritas dão a densidade da coisa, a duração do real, a estas imagens do homem; elas fazem existir entre os homens e no meio dos homens (RICOEUR, 1965, p. 503).

De facto, há um paralelismo entre cultura e arte. A obra de arte só ganha sentido e existência a partir do que alguns autores designam por

triângulo estético, (autor – obra – espectador). O autor cria a obra de arte a partir da interpretação subjectiva que faz do outro, no entanto se o espectador não interpreta o trabalho do artista é como se esse trabalho não existisse, porque o outro não reconhece o sentido e o sentimento do artista face à realidade. A cultura também só se torna efectiva a partir da arqueologia recíproca dos sujeitos.

Os objectos (culturais) ajudam no reconhecimento do outro. A minha existência é tributável de uma constituição na opinião do outro. Ora, esta constituição mútua pela a opinião é ainda orientada pelos objectos, mas pelos objectos que não são mais as coisas. (...) Estes objectos são as obras do direito, da arte, da filosofia (...).  
É através destas obras, pela mediação destes monumentos, que se constitui uma «dignidade» do homem, que é ainda o traço do processo de consciência dupla, o reconhecimento do si num outro (RICOEUR, 1965, p. 502-503).

Na verdade podemos afirmar que na filosofia ricoeuriana a cultura ocupa um lugar de destaque na formação da pessoa. Ricoeur reconhece a cultura como “a realização máxima do homem enquanto pessoa” (1990, p. 222), e ao fazê-lo está-lhe a conferir um substrato ético.

A ética ricoeuriana é uma ética da pessoa, de um si que se constitui a partir da hermenêutica que faz do mundo e da relação dialógica que estabelece com os outros. O projecto ético de Ricoeur materializa-se em três patamares de complexidade crescente, a saber: estima de si, solicitude e instituições justas.

A “estima de si” diz respeito à interpretação que o outro faz de si mesmo. Ao auto-interpretar-se, o homem assume-se como sujeito responsável, como um sujeito “*capable*” de imputação ético-jurídica. Ao reconhecer-se como sujeito de direito, o homem reconhece imanente a si a dimensão da alteridade. Nenhum homem é sujeito isolado no mundo.

Na mediação que o eu faz de si através da identidade narrativa, o outro encontra-se implicado, ou como agente beneficiário ou como agente sofredor da minha acção, quer como testemunha quer como juiz,

contando comigo, com a minha fidelidade à palavra dada, apela-me à responsabilidade. Assim sendo, identifica-me como sendo eu mesmo.

Dizer “estima de si”, não é, portanto, o mesmo que dizer estima de mim. Neste sentido, a relação dialógica de viver bem com os outros, que Ricoeur designou de “solicitude”, não se acrescenta de fora, “mas é uma dimensão (...) que passa sob silêncio. Há uma reciprocidade, um não pode viver sem o outro” (1990, p. 210)..

O homem para ser feliz precisa do outro, dos amigos que se mostrem solícitos e solidários face à sua vulnerabilidade. A solicitude recíproca do eu ao outro e do outro a mim conduz-me ao reconhecimento do outro como um eu, como um sujeito ético-jurídico, um sujeito de direitos que necessita, tal como eu, de espaço para a realização da sua liberdade, para actualização máxima da sua potência.

Ricoeur acalenta, portanto, um projecto ético em que subjectividade e alteridade comunicam dialecticamente, o que conduz a um conhecimento mútuo do si e do outro. A ipseidade enquanto resultado de uma mediatização encerra em si mesmo a alteridade.

É nestes termos, que se compreende o lema ético de Ricoeur, “viver bem com e pelos outros nas instituições justas.” (1990, p. 211). Estas últimas, de acordo com a ética ricoeuriana, não se apresentam como um artificialismo, pelo contrário, as instituições são co-naturais ao homem, no sentido em que este só se constitui enquanto pessoa através da hermenêutica que faz de si e do mundo e das relações de solicitude que mantém com os outros.

Ricoeur define as instituições como “as estruturas do viver em conjunto de uma comunidade histórica, povo, nações, regiões, etc.” (1990, p. 217) Nas instituições, as pessoas vivem sobre o mesmo *ethos*, ou seja, partilham os mesmos valores, as mesmas preocupações e laboram para a realização da vida boa do si em comungam com todos os outros.

O *ethos* fundador das instituições é, na verdade, o núcleo cultural sobre o qual se funda toda a sociedade. A realidade social é uma realidade simbólica, “constituída por imagens e símbolos que constituem o que se

poderia chamar o sonho desperto de um grupo histórico. É neste sentido que eu falo do âmago ético e mítico que constitui um fundo cultural de um povo” (RICOEUR, 1955, p. 296).

De facto, a cultura, construída sobre o *ethos* de uma determinada comunidade, é a garantia de vida boa de uma determinada sociedade, na medida em que, tal como já referimos anteriormente, serve de “escudo protector” contra a natureza e é o elo de ligação entre as pessoas que a constituem.

### **Traços multiculturais na filosofia ricoeuriana**

Na leitura que fizemos das obras de Paul Ricoeur, não encontramos explícito a referência à educação multicultural. O que verificámos é que existem algumas linhas de reflexão que nos poderão levar a afirmar que há indícios de uma preocupação com o educar para o multiculturalismo. Estes indícios multiculturais poderão encontrar-se no modo como o autor define o que deveria ser a educação moderna.

Ricoeur concebe a educação como um bem social e, ao fazê-lo, reconhece a necessidade imperativa da educação estar comprometida com as preocupações e os modelos do seu tempo.

Segundo o filósofo, em entrevista a Kechikian (1993, p. 71), a sociedade moderna é “uma sociedade pluralista tanto religiosamente, como política, moral e filosoficamente, onde cada um conta apenas com a força da sua palavra.”

Neste contexto, a tarefa da educação consiste em preparar o homem para ser um cidadão activo e consciente dos problemas vividos por este novo modelo de sociedade. Na óptica ricoeuriana, a educação moderna deve promover o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico e reflexivo das crianças, para que estas possam encontrar um sentido para a resolução das antinomias que o filósofo identifica na sociedade actual.

Ricoeur, na mesma entrevista concedida a Kechikian (1993, p. 71-72) defende que

[p]arece ser tarefa da educação moderna (...) ajudar os indivíduos (...) a dominar com coragem um certo número de antinomias. Começemos pela antinomia mais simples. É preciso iniciar os indivíduos simultaneamente à solidão e à vida pública (...). Esta primeira polaridade implica imediatamente uma segunda. As pessoas devem ser inseridas numa certa tradição viva. (...) é preciso fornecer (...) o utensílio crítico para escolher. Onde a terceira antinomia é a necessidade de, por um lado, ter convicções e de se manter firme em alguma; e, por outro lado, preservar uma abertura tolerante a outras posições diferentes da sua.”

Na verdade podemos afirmar que a concepção de educação ricoeuriana assenta também numa antinomia: a do desenvolvimento do homem enquanto identidade individual e contextualizado num determinada cultura e a do desenvolvimento do homem enquanto identidade colectiva, cidadão do mundo aberto à diferença e ao diálogo.

Deste modo, a educação deve, tal como refere o filósofo (1997), compor-se de dois momentos distintos e fundamentais: a informação e a discussão. É preciso fornecer às crianças e aos jovens o conhecimento da sua história e da sua cultura, pois só deste modo eles poderão compreender e escolher o legado cultural com que se identificam. Mas é também importante que sejam criadas condições para que os alunos possam desenvolver o seu poder argumentativo, “é preciso preparar as crianças para serem bons discutidores” (RICOEUR, 1997, p. 178).

A noção de educação que Ricoeur nos apresenta é, portanto, a de uma educação de consensos, uma educação que visa iniciar as crianças na sua cultura e fornecer-lhe meios que lhe possibilitam uma leitura crítica do real cultural e a abertura a outras culturas.

Na referida entrevista, o filósofo argumenta que

[s]e conseguimos viver em conjunto apesar de tudo, é porque as nossas múltiplas tradições não podem evitar entrecruzar-se em pontos de cruzamento e provocar os lugares de reencontro (...) Criam também bens comuns. É isto que a educação deve reforçar (KECHIKIAN, 1993, p. 71-72).



É a partir desta concepção de educação como reforço de consensos e do carácter dinâmico que Ricoeur atribui à noção de cultura que se torna possível antever na filosofia do autor uma preocupação com a educação para o multiculturalismo.

Correlativamente à concepção do “si”, que se constrói num processo de mediação e na relação dialógica com o outro, Ricoeur defende uma noção de cultura descentrada que, enquanto sistema de relações simbólicas, se interprete e reformule constantemente.

“O simples facto de haver linguagens diferentes é já turbulento e parece indicar também que a história permite figuras históricas coerentes e fechadas dos conjuntos culturais instituídos. (...) A condição humana é tal que a mudança é possível (...) uma tradição cultural não permanece viva se não se recriar incessantemente” (RICOEUR, 1995, p. 296).

A abertura às diversas culturas dá-se através de um processo comunicativo, que, segundo o filósofo deve ser propiciado e trabalhado na educação, “é preciso apresentar às crianças as escolhas fundamentais com imaginação e simpatia. (...) É preciso ousar falar do que divide os contemporâneos para os posicionar face às alternativas” (RICOEUR, 1995, p. 72-73).

Este processo comunicativo não deverá conduzir a uma supressão ou dominação da cultura minoritária pela hegemónica mas a uma “fusão de horizontes”, que enriquecerá cada cultura e conduzirá o homem a uma nova reflexão e a um novo conhecimento sobre si mesmo.

De acordo com o pensamento de Ricoeur a educação multicultural deverá ergue-se sobre pilares axiológicos como a tolerância<sup>2</sup> e o respeito pelas diversas culturas. Só através da abertura ao diálogo com os outros e procurando entender as suas razões se poderá encontrar espaços comuns entre culturas, se poderá compreender que todas as culturas têm os mesmos direitos e deverão ter as mesmas oportunidades para se desenvolverem.

---

<sup>2</sup> Ricoeur entende a tolerância não como aceitação de todas as coisas mas como a abertura e disponibilidade para ouvir e compreender o sentido que os outros atribuem às coisas.

## Reflexão final

A premente necessidade de conviver e agir pedagogicamente num quadro axiológico e cultural cada vez mais diversificado torna imperativa uma reflexão mais complexa e fundamentada acerca das questões multiculturais e das suas implicações no desenvolvimento do ser humano.

A clarificação desta temática à luz da filosofia ricoeuriana contribuiu decisivamente para a elaboração de uma nova compreensão sobre as questões do multiculturalismo.

Paul Ricoeur alerta-nos para a dimensão essencial e ética que a cultural exerce no desenvolvimento do ser humano, quer como *ipseidade*, quer como *mesmidade*. O que nos leva a concluir que negligenciar ou aglutinar a matriz cultural de um determinado indivíduo consiste em desenraizá-lo, desampará-lo do alicerce sólido que, até então, suportou a construção da sua identidade. Na verdade, podemos dizer que é negar-lhe a possibilidade de viver com os outros e de construir com eles as instituições justas sob a égide do consenso.

O carácter dinâmico que o filósofo imprime à construção da identidade e a importância que atribui à cultura como fundamento do projecto existencial, também nos adverte para a necessidade e para o dever de cada cultura manter uma relação dialógica com as demais culturas. Uma cultura fechada é obsoleta, intolerante e castradora da liberdade dos indivíduos, na medida em que não oferece a diversidade de caminho possíveis de construção da identidade.

A questão do sujeito e da cultura na filosofia de Ricoeur não se circunscreve ao desejo de um querer algo absolutamente estável e definitivo, pelo contrário, o filósofo preconiza a cultura e o sujeito a partir dos conceitos de abertura e de liberdade, pois só assim se poderá evitar imediatez da consciência narcisista.

Na verdade, podemos afirmar que os traços multiculturais na filosofia ricoeuriana se expressam através do pluralismo cultural que privilegia o diálogo inter e intra culturas.


## Referências

- KECHIKIAN, Anita. “Paul Ricoeur”. In: \_\_\_\_\_. *Os filósofos da educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- RICOEUR, Paul. *Civilisation universelle et cultures nationales*. In: \_\_\_\_\_. *Histoire et vérité*. Paris: Editions du Seuil, 1955.
- \_\_\_\_\_. *De l'interprétation. Essais sur Freud*. Paris: Editions du Seuil, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Soi même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O conflito das interpretações*. Porto: Rés Editora, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Do texto à acção*. Porto: Rés Editora, [s.d.].
- \_\_\_\_\_. *A crítica e a convicção*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Piados, 1999.
- SUMARES, Manuel. *O sujeito e a cultura na filosofia de Paul Ricoeur*. Lisboa: Ester, 1989.

Data de registro: 01/07/2015

Data de aceite: 18/11/2017



 **Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze**

*Silvia Ester Orrú\**

**Resumo:** Apesar da legislação vigente pró-inclusão, os modos tradicionais enraizados no processo de ensino enredam e confundem o fluir para uma educação inclusiva, uma vez que o aluno não é compreendido como autor de seu processo de aprendizagem. O presente artigo discute a diferença na diferença como ponto de partida para a inclusão que se amplia para além do panorama escolar em razão das muitas fronteiras em que o excluído caminha. Aborda as possibilidades e a necessidade de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI. Obras de Gilles Deleuze, um importante pensador da Filosofia da Diferença compõem nosso repertório. Foram realizadas cinco entrevistas sobre inclusão e diferença junto a atores com distintos papéis sociais. As vozes enunciam a inclusão como necessidade imanente do ser humano e a diferença como sendo própria da espécie humana.

**Palavras-chave:** Inclusão. Diferença. Repetição. Educação. Singularidades.

**Possibilities to(re)invent the inclusion for the apprentices from the 21<sup>st</sup>. century: contributions of Gilles Deleuze's philosophy of the difference**

**Abstract:** Despite the current pro-inclusion legislation, the traditional methods rooted in the teaching process evolve and confuse the flow for inclusive education, as the student is not understood as the author of his learning process. This article discusses the difference in difference as a starting point for the inclusion that extends beyond the school panorama, since many borders in the excluded

\* Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas – (Unicamp). Professora da Faculdade de Educação e do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília – (UnB), *E-mail:* seorru@hotmail.com

person trails. It discusses the possibilities and the need to (re)invent the inclusion for the apprentices of the 21st century. The works of Gilles Deleuze's, an important thinker the Philosophy of Difference, makes up our repertoire. Five interviews were conducted on inclusion and difference with actors of different social roles. The voices enunciate the inclusion as an inherent human need and, the difference, as the human species itself.

**Keywords:** Inclusion. Difference. Repetition. Education. Singularities.

### **Posibilidades de (re)inventar la inclusión para los aprendices del siglo XXI: contribuciones de la filosofía diferencia de Gilles Deleuze**

**Resumen:** A pesar de la legislación vigente a favor de la inclusión, los modos tradicionales enraizados en el proceso de enseñanza, enredan y confunden el flujo de una educación inclusiva, pues el alumno no es comprendido como autor de su proceso de aprendizaje. El artículo siguiente discute la diferencia que se encuentra en la diferencia como punto de partida para una inclusión que vaya más allá del panorama escolar y considere las muchas fronteras que el excluido atraviesa en su jornada. Aborda las posibilidades y la necesidad de (re)inventar la inclusión para los aprendices del siglo XXI. Componen nuestro repertorio las obras de Gilles Deleuze, importante pensador y filósofo de la diferencia. Fueron realizadas cinco entrevistas sobre inclusión y diferencia con autores de diferentes papeles sociales. Las voces enuncian la inclusión como necesidad inmanente del ser humano y a la diferencia como característica propia de la especie humana.

**Palabras Clave:** Inclusión. Diferencia. Repetición. Educación. Singularidades.

### **Introdução**

Desde dezembro de 1996, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, encontramos no panorama político e socioeducacional problemáticas referentes aos processos de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, também nomeadas, naquela época, como educandos portadores de necessidades especiais. A referida lei em conjunto com outros documentos nacionais e internacionais, dos

quais o Brasil é signatário, convergentes com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), norteiam uma proposta de educação para todos, sem discriminação, que deve ser oferecida por todas as escolas brasileiras, tanto públicas como privadas, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior.

No entanto, os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que se encontram arraigados em muitas escolas impedem e recusam o fluir para uma educação de todos e para todos. Esse ensino tradicional do qual estamos falando tem uma concepção de aluno que não vai ao encontro das propostas para uma escola inclusiva, pois sob esse prisma o aluno não é sujeito de seu processo de construção histórica e social, ele não é o autor de seu processo de aprendizagem; ao revés, mero reprodutor, tábula rasa, folha em branco na qual o professor, aquele que detém o saber, supõe imprimir seu conhecimento.

Essa concepção cristalizada de aluno, professor, ensino e aprendizagem perpetua à marginalização de alunos que não se encontram dentro do padrão estabelecido pela escola, ou seja, do aluno que no tempo determinado pelo professor capta o que foi ensinado e reproduz em seus exercícios de fixação ou nas provas aquilo que já foi ministrado como conhecimento pronto, verdade absoluta.

Nesse contexto existe uma pseudo e comedianta ideia que a homogeneidade se encontra presente em uma turma de alunos. Essa crença irreal tem levado por séculos professores a aplicarem métodos de ensino iguais para uma mesma turma, acreditando que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo limite de tempo, numa mesma linguagem. E fadando à obra do fracasso aqueles que por qualquer motivo não produzem os mesmos resultados esperados.

Todavia, pode-se existir de fato, turmas homogêneas? É possível produzir uma igualdade universal de seres humanos e promover igualdades universais para estes? O que dizer sobre a condição das diferenças entre os seres humanos? Que problemas encontramos no campo temático da inclusão que se colocam como divisores de águas no tempo e no espaço

em que imigramos para uma educação de todos e para todos? E o que a diferença tem a ver com os processos educacionais dialógicos e inclusivos? Esses são alguns dos questionamentos que orientarão a produção desse pensar para além daquilo que já se encontra posto na esfera social. São desassossegos de nosso cotidiano, problemas que delineiam trilhas complexas, muitas vezes em uma solidão coletiva.

O percurso metodológico para a construção desse artigo se pautava em dois momentos: 1) no debruçar sobre obras de Gilles Deleuze, conhecido como um importante pensador da Filosofia da Diferença que escreveu diversas obras que tratam sobre a “diferença”, em especial, “Diferença e Repetição”, resultado de sua tese de doutorado. Além de obras de Michel Foucault que nos aportam contribuições críticas sobre o diagnóstico biomédico; 2) em um propósito de dialogarmos com sujeitos que vivem a questão da inclusão e da diferença em seu cotidiano, realizamos cinco entrevistas abertas sobre inclusão e diferença junto a atores com distintos papéis sociais.

Por fim, as contribuições de Gilles Deleuze e as vozes enunciadas dos sujeitos entrevistados nos encaminham ao pensamento de que a inclusão acontece na diferença que se diferencia e que nunca se repete. Por tal fato, a inclusão demanda a cada novo acontecimento ser (re)inventada e, nesse cenário, os aprendizes não são apenas os alunos com deficiência, mas todos nós, seres humanos.

### **A busca da semelhança, da diferença e da cura pelo diagnóstico**

Em sua obra “Diferença e Repetição”, Deleuze (1988) desequilibra o sentido semântico das duas palavras que levam o título de seu livro. A repetição rigorosa e pontual se relaciona com a supra diferença. Repetição e aparência ou aquilo que se parece idêntico não são da mesma natureza, há diferença.

A generalidade é da ordem das leis e como uma quase totalidade se apresenta em duas ordens: a qualitativa das semelhanças e a quantitativa



das equivalências. O que é próprio da generalidade pronuncia a substituição de um teor por um que seja diferente. A repetição, por sua vez, não pode estar em vez de outra coisa, tem a condição de ser singular, não cabe na equivalência, tampouco na parença.

O princípio ou a ideia geral do individual se eleva contra a totalidade do que vale apenas por si, do uno. O singular não pode ser universalizado. E, embora a linguagem científica permita a troca de um teor por outro, a poesia em sua arte tem em sua linguagem a impossibilidade de chamar à substituição.

A generalidade carrega em si a parença dos subordinados a ela e sua igualdade de valor aos marcos estabelecidos pelas vias histórica, cultural e social pela lei. A lei coage e viola os que estão a ela subordinados como forma de representá-la a expensas de suas exclusivas alterações. Ao revés, a repetição é a força da singularidade, da diferença, contra a totalidade, o universal e esse último contra o singular, o uno. Por conseguinte, a repetição não é da ordem da lei, mas sim um prodígio, é subversão que se reporta a uma potência única que se distingue da condição da totalidade. A repetição não se encomenda à lei da natureza. Não há determinação de um eco a não ser o que foi criado pelo homem do dever, da lei. A repetição em seu caráter subversivo dá indícios de uma singularidade contrária ao que é próprio de certas pessoas subjugadas à lei. A repetição é subversiva, irônica e se manifesta exceção.

A repetição não se correlaciona ao passado, tampouco à linha do tempo presente, porém, correlaciona-se ao futuro, no entendimento do eterno retorno que nunca traz o mesmo de volta, mas de renovação do ser na qualidade de devir, de acontecer sem fins preestabelecidos. E, segundo a lei da natureza a repetição é intolerável e irrealizável. A, exemplo, embora a repetição genética (dos genes) seja enunciada nos critérios diagnósticos a cada vez que a síndrome de Down ressurgue pela trissomia do cromossomo 21 como um distúrbio genético, na realidade, nunca ocorre à repetição do cromossomo 21, mas sim sua multiplicação, pois as singularidades estão sobre o particular e não sobre o universal.

O diagnóstico biomédico (universal porque se baseia em critérios únicos no âmbito planetário) é um instrumento de lei que pode representar a repetição como uma semelhança intensa ou uma equivalência notável sem perceber a diferença de natureza entre ambas as coisas. A relação entre conceito e seu objeto se chama representação, havendo em todo tempo um conceito por cada acontecimento singular. No caso dos critérios diagnósticos, esses são representações que nomeiam, classificam de modo universal, as pessoas por um acontecimento. Os critérios diagnósticos criaram representações e conceito de anormal relacionados às pessoas que são consideradas semelhantes, como essas sendo seus objetos, de modo a coisificá-las (FOUCAULT, 2001). Mas a pergunta a se fazer é: que parecença há entre os classificados, além da própria classificação? Há diferenças não conceituais entre objetos semelhantes, tal como os critérios diagnósticos e as pessoas diagnosticadas. O diagnóstico nomeia coisas em seres que são culturalmente conceituados como parentes, iguais, porém são diferentes em suas singularidades. Na verdade, a repetição é o acontecimento de um conceito sinédoque finito. Mas o entendimento simultâneo do conceito não pode ir para o infinito, pois a palavra possui um entendimento determinado, limitado e tão somente nominal. E os conceitos nominais são finitos em seu entendimento. A repetição por meio do diagnóstico (conceito de compreensão finita) está relacionada às pessoas que recebem o mesmo conceito imposto por ordem do biopoder.

O diagnóstico tem como sua essência a repetição, repete sempre o que conceitua ser anormal. Como instrumento de lei do biopoder, ele perpetua a repetição do que diz ser universal. Contudo, na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não o são. Aqui, pois está a diferença na diferença.

O diagnóstico (universal) e a repetição estática sempre remetem a um mesmo conceito, substituindo só a diferença exterior (exemplo, Síndrome de Down), porém, a repetição de uma diferença interna enuncia que cada pessoa é diferente em sua própria diferença. Todavia, o diagnóstico é um padrão somente invólucro de uma cadência. As desigualdades são

alastradas desencadeando uma consequência para além da aparência com relação à dinâmica dos acontecimentos e seus cenários. A repetição produzida do “mesmo” (diagnóstico universal) disfarça, mascara a assimetria existente na própria repetição que na verdade nunca se repete, mas gera multiplicidade.

As singularidades do Ser arrolam suma diferença na repetição que é gritada pelo diagnóstico, um centro de repetições registradas e proféticas, instrumento do biopoder e de seus atores. O biopoder ao mesmo tempo elabora uma repetição que salva (justifica o diferente em sua anormalidade) e o aprisiona na materialização da coisa, subjetivação da anormalidade (FOUCAULT, 1998). A escola, por sua vez, se expropria da educação para encontrar legitimidade para a segregação e em seus mecanismos de exclusão, numa pseudoinclusão forjada na Lei. Lei essa entendida como *júris*, porém, também encostada a se respaldar na lei promulgada pelo biopoder (diagnóstico) que nomeia quem é anormal já libertando o normal para controlar e vigiar o coisificado pelo consenso de alguns “normais” através do diagnóstico como instrumento legal e normatizador (DELEUZE, 1997).

Não obstante, a aprendizagem não se faz na repetição do “mesmo”. Nos processos pedagógicos que são dialógicos e inclusivos, inclusão significa “faça comigo”. Logo, produz-se as possibilidades de aprendizagem, por meio do signo a ser desenvolvido na diferença.

É possível falar de repetição quando de fato nos deparamos com elementos absolutamente homogêneos que possuem um mesmo conceito. Porém, esse não é o caso de pessoas com deficiências, pois elas não são idênticas, mas sim marcadas pelo diagnóstico com um mesmo conceito. A repetição é a diferença sem conceito (DELEUZE, 1988). O diagnóstico nem sempre tem base científico-genética, muitas vezes é hipotético, feito de suposições, principalmente, aqueles que pela psiquiatria designam transtornos que não podem ser comprovados cientificamente, apenas são de observação comportamental. É estático, é a repetição no efeito, é a extensão. Repetição ordinária, horizontal. Desenvolvida e construída

social e culturalmente. É repetição de igualdade, de simetria, é comensurável. É material, coisificadora. É aprisionadora. É a repetição nua. É exata em seus critérios revestidos. O diagnóstico biomédico é o efeito que causa a subjetivação da coisa na pessoa.

Todavia, as pessoas não se repetem. As pessoas ultrapassam com suas singularidades o conceito que lhes foi denominado pela força impositiva do biopoder pelo seu instrumento maior, o diagnóstico que universaliza. Esse instrumento de poder não possibilita haver nenhuma ideia singular da diferença. A diferença nesse contexto é o mal. E por muitos entenderem a diferença ser o mal, buscam a cura ou paliativos que permitam algum tipo de normalização do indivíduo diagnosticado como anormal.

Portanto, a identidade do Ser [designada pelo diagnóstico universal a diversos indivíduos (como se fossem objetos), mas do mesmo gênero (espécie), com o mesmo sentido (igualdade)] na verdade é constituída por aquilo que não é único nem igual, ao revés, é constituída pelos múltiplos grupos. A identidade do Ser não é aquela do parente nominada pelo biopoder que supervaloriza o *déficit*, a doença, a incapacidade e por essa causa unifica a identidade dos que são singulares a partir das diferenças (elevando como negativo) como oposição ao que universaliza como normal.

A representação de outrem é imposta pelo biopoder por meio do diagnóstico. A representação do deficiente, do incapaz, do anormal em oposição a tudo que é contrário e que está normatizado como desenvolvimento normal – a perfeição, pseudo é claro, do Ser. A representação é estática e sem movimento, ela é condenatória da diferença e rechaça as singularidades do Ser. Esse Ser que só é idêntico quando relacionado à sua espécie, a espécie humana. No mais, a diferença se afirma na própria diferença e a repetição se opõe à representação. Todavia, é preciso revelar a diferença diferindo.

O diagnóstico universalista é um dispositivo catalisador de *déficits* que acopla numa mesma identidade indivíduos com um mesmo quadro sintomático. Os atores do biopoder que criaram esse dispositivo, na

verdade são observadores distantes que vislumbraram indivíduos a partir de uma visão sem realidade, de sombras, de espectros, de aparências que de uma maneira vaga parecem se assemelhar. Essa impressão de semelhanças é chamada por Deleuze de simulacro.

O simulacro implica grandes dimensões, profundidades e distâncias que o observador não pode dominar. É porque não as domina que ele experimenta uma impressão de semelhança. O simulacro inclui em si o ponto de vista diferencial; o observador faz parte do próprio simulacro, que se transforma e se deforma com seu ponto de vista (DELEUZE, 1998, p. 264).

Na verdade, não há semelhanças, não a pé de igualdade, tampouco uma identidade. O observador externo (atores do biopoder) na verdade tem apenas uma impressão de parença. O simulacro é que, na verdade, produz essa marca, essa impressão no observador. É necessário que a diferença seja o próprio elo do diferente para com o diferente sem nenhum tipo de culminação ou conciliação pela semelhança, equivalência ou coisa oposta.

A condição binária (normal/anormal, doente/são, deficiente/não deficiente) é inconveniente e rude justaposição à diferença pelo fato de atribuir juízo de valor consoante a critérios do Mesmo e do idêntico, do parente. Pelo diagnóstico de deficiente, a criança é destituída de semelhança com outros da sua espécie (identidade do Ser), a saber, a humana. A, exemplo, o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, por seu próprio termo (palavra) já lança a ideia: “a imagem fantástica de um morto, uma imagem que se vê na sombra”. Em outro dicionário nos diz: “grupo de enfermidades e males físicos aos quais se aplica um determinado medicamento”. Em seu caráter chamativo negativo, o diagnóstico enuncia o devir, porém, uma profecia realizadora, um acontecimento constituído apenas por déficits, paradigmas em detrimento do Ser singular que potencializa o mal, o que é suposto, o conjunto sintomático que aniquila o uno e supervaloriza a identidade universal. A busca pela

semelhança, pela diferença e pela cura através do diagnóstico só criam identidades que reforçam as contradições, o conjunto binário (normal/anormal, doente/são), o *apartheid* na sociedade, portanto, também na escola. O entendimento que somos todos seres de constituição híbrida está sucumbido pelas forças do biopoder, do poder político (do poder de vigiar, do poder disciplinar, do poder de controle) por políticas maiores que justificam o normal e o produtivo para perpetuarem o abismo, a diferença e o *status* entre dominantes e dominados.

### **A inclusão menor**

As políticas afirmativas para educação brasileira postulam um acervo de leis e decretos de ordem nacional e internacional que versam sobre o direito de todos à educação. Constituem-se de instrumentos universais que norteiam o plano nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Contudo, mesmo existindo as leis, coexistem as brechas aniquiladoras da probidade, bem como as fendas para descender à jurisprudência. Essa última, oriunda do Direito Inglês com o propósito de se posicionar defronte com usanças, modos de viver incomuns, além de contornar as falhas existentes no sistema jurídico e emergindo conteúdos de parâmetro legal a partir de precedentes julgados para o tratamento de casos similares no futuro. A jurisprudência acaba por ser ainda mais importante em seu acontecimento do que as próprias leis. Ela se abastece e se constitui não pelo complexo de leis maiores, porém, pelos acontecimentos menores, particulares, singulares.

Assim como em “Kafka, por uma literatura menor” (DELEUZE; GUATTARI, 2003), podemos espelhar o problema da inclusão. Embora existam leis e políticas maiores que a orientam, a inclusão sempre re-torna e se re-cria em espaços muitas vezes hostis de disputas e conflitos de ordem cultural, política e territorial, emergindo o caos e desequilibrando o que parecia estar harmonizado. Na verdade, ela grita e ressuscita o silenciado.

Uma inclusão menor, roubando e fecundando o conceito de “menor” latente em “Kafka” por meio de seus autores, não é uma inclusão minguada, de menos valia, inferior. Porém, entendemos que é a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem, independente da lei maior, mas sim pela convicção de que seus pressupostos são como uma organização de crenças, uma filosofia de vida que a minoria gera no território de uma política maior.

A inclusão que não é pseudalizada é aquela que se faz presente para além do papel, para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas. É aquela que não é estacada por obrigatoriedade da lei para que os outros a vejam existir na escola, sem motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor.

A inclusão menor, que não é anunciada nas redes sociais, nos meios de comunicação televisivos, que não aparece em matérias de jornais, que não se torna um exemplo de conquista nacional, mas que é um acontecimento provocador de devires e chama à desterritorialização para o acesso de todos, sem discriminação à educação. A inclusão menor que se faz como produção de um sistema de crenças transgride os padrões universais de categorização pela diferença e ocorre para além de sua obrigatoriedade prescrita na lei. Ela torna possível o acesso e permanência de todas as crianças, de todos os adolescentes, jovens, adultos e idosos nos espaços de aprendizagem. Ela provoca o rompimento com o paradigma cartesiano de ensinar a todos da mesma forma, pois demanda considerar as singularidades no processo de aprendizagem. Portanto, exige que todos (professores e alunos) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras.

A inclusão menor, além de se constituir nas fronteiras, nas linhas divisórias, no meio da ponte e não em suas extremidades que determinam quem está a favor ou contra ela, conecta o sujeito no contíguo cenário

histórico, político e social. Torna real o acontecimento do agenciamento plural do enunciar de vozes, antes, silenciadas. Essa inclusão menor transgride o convencional, a tradição de supervalorizar certos conhecimentos escolares/acadêmicos em detrimento de outros; de subestimar sujeitos que tiveram sua identidade de Ser embrutecida pelas profecias realizadoras do diagnóstico biomédico universal. Ela não desqualifica alguém pela materialização de quadros sintomáticos. Ela não cede aos modos de subjetivação provenientes do biopoder. Mas avante, para além de uma revolução, a inclusão menor cria condições para que transformações ocorram na sinuosidade da educação que, contida na Lei, está ordenada; porém, em muitas ocasiões, desviada pelos anseios políticos de um projeto coletivo para nação que não deve ser desequilibrado por acontecimentos imprevistos, a serviço sempre dos interesses do Estado.

A inclusão menor, diferentemente daquela que está contida nas Leis e que se conhece mais em sua forma universal-abstrata, faz-se presente como um acontecimento acolá da controvérsia e polêmica terminante. Ela não pode ser categorizada e fixada ou compreendida como algo estático. Mas com radical inovador ela coexiste no campo molar e molecular e possibilita o aprender e o compartilhar saberes por meio de variadas formas de expressão, sempre considerando as singularidades dos sujeitos, a diferença na diferença. Ela é um movimento sempre em atualização.

Por conseguinte, a cada ocasião em que a inclusão é invocada pelos excluídos, os atores das comunidades de aprendizagem, dos espaços de aprendizagem, aqueles que tecem teias colaborativas e de solidariedade, são chamados a re-inventar a inclusão, uma vez que não há métodos ou receitas para fazê-la. O que há são pressupostos de um sistema de crenças que dão vida e concretização ao acontecimento da inclusão, esquadrihando em sua condição de ser um problema fundamental, possibilidades de favorecimento da aprendizagem para a turma toda, sem soluções imediatistas ou paliativas, porém, com tessitura que compreenda e acolha as diferenças, as singularidades, como algo próprio da espécie humana.

O caminho da inclusão não é algo fácil ou simples de se trilhar ou



compreender. Na realidade é complexo, pois não despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se fazer materializar. A inclusão menor o tempo todo em todo o tempo se constitui nas fronteiras, nas entrelinhas, na linha divisória, no meio da ponte, onde todos caminham, onde a natureza híbrida da condição humana se faz presente.

Por tanto, sempre percorre longos trechos sem dar as costas à des-territorialização em razão da necessidade de se manter tenaz. A inclusão menor é que revoluciona, que transgride, que transforma a inclusão maior (prevista na Lei) em acontecimento dialético, dialógico, engenhoso. É ela que é intensa e pertinaz. Ela subsiste à envergadura da inclusão legalista que ora serve aos interesses do Estado, ora concede o direito ao cidadão, ora se dobra à microfísica do biopoder. A inclusão menor subsiste e coexiste à inclusão legalista, porque seu vigor e fortalecimento rizomático se encontram no sistema de crenças que constituem modo de ser, uma filosofia de vida de seus sujeitos-atores que concebem e percebem a inclusão para muito além do que está anunciado na legislação. E, por convicção fazem suas escolhas por uma inclusão menor, sem a pseudualizar, sem a macular, sem perpetuar mecanismos de exclusão que podem ser sutis, porém, potencialmente maléficos.

A inclusão menor amplifica aquilo que é abstrato e intelectual, presentes nas políticas de educação na perspectiva inclusiva.

### **Entre linhas e fronteiras**

Muitas são as linhas divisórias, as fronteiras que separam um povo do outro, embora nossa única identidade real seja a de Ser humano. As demais identidades criadas por categorizações tentam nos absorver a todo instante. Pertencer a um grupo social (identidade) para não se encontrar isolado é algo tão comum e, muitas vezes necessário, como o oxigênio

para manutenção da sobrevivência. As fronteiras são invisíveis, porém, enunciam as diversas maneiras de dominação do outro por meio de políticas cartográficas das distintas áreas, desde a econômica até a hierarquização de saberes. Esse *apartheid* desenhado pelas linhas invisíveis são vetores para a exclusão social, pois determinam como as pessoas, o “outro” é visto e concebido. Caso típico que pode ser exemplificado a partir das teorias pós-colonialistas onde há a presença de um colono e de seu colonizador, e, conseqüentemente, há ou haverá a presença de um mestiço, cuja natureza será híbrida, mutante.

Nesse contexto, poderíamos dizer que a escola cartesiana, perpetuadora da homogeneização e da hierarquização de saberes, na verdade, uma instituição de poder, tem seus alunos como meros colonos. A docilização dos corpos pelo poder disciplinar e poder de controle regula o outro, muta o corpo em frações de órgãos, aniquila e embrutece o indivíduo que se assujeita ao poderio colonizador, de modo a tornar-se fragilizado e vulnerável a todo tipo de brutalidade, tanto física como psíquica (FOUCAULT, 2005). Esse corpo sob o crivo da colonização que a tudo converte em capital é ajuntado conscientemente por categorias de igualdade a partir de identidades pré-estabelecidas que, na verdade, convertem-se nas formas mais incivis de diferença, de desigualdade social (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Não diferente, o mesmo ocorre junto ao aluno com deficiência no espaço escolar. Ele é colono. Suas diferenças, suas singularidades, seu jeito de ser, sua subjetividade, seu corpo são desconsiderados, sendo concebido como um (1) a mais na estatística da instituição que serve aos interesses do Estado e cuja função social está bem distante de uma educação emancipatória. Ser um (1) a mais significa que ele é tão somente um elemento de produção para os fins do capital, conseqüentemente, invisível à sociedade. Como colonizado, ele é oprimido e silenciado, sofre o *apartheid* e cai no esquecimento social.

Embora políticas e leis sejam promulgadas para a inclusão socio-educacional do aluno com deficiência em escolas regulares, esse, na

verdade, encontra-se sempre em risco, na corda bamba de ter, de fato, seus direitos assegurados, pois na condição de não pertencer ao padrão pré-estabelecido pela sociedade, as instituições recorrem ao Estado como exequentes do direito e responsabilidade de cumprirem sua função social atribuída pelo próprio Estado, ou seja, educar, na verdade, treinar o indivíduo para a formação cidadã em prol do mercado de trabalho, para produzir à manutenção do país e sua máquina.

A colonização social, escolar, edifica territórios inóspitos, pedregosos, arriscados de sobrevivência. Mesmo existindo leis para uma educação de todos e para todos, as fendas produzidas pelos mecanismos de exclusão expulsam ou aniquilam o categorizado diferente daquele território. São vários os possíveis mecanismos de exclusão, porém, o laudo diagnóstico proferido pelo biopoder é legitimado pela *júris* para o *apartheid* desse diferente. Desse modo, assegura a conveniência e os interesses daqueles que estão do lado de cá da fronteira, ignorando os acontecimentos letais (física ou/e psíquica) dos que estão do lado de lá, dos colonizados.

A inclusão coexiste em ambos os espaços e sempre faz sua travessia nas entrelinhas, nas fronteiras. Ela não se encontra em um território específico de sua propriedade. Ela é a própria linha de fuga. Não serve aos interesses do Estado para o capital, mas é a materialização do grito dos excluídos no território do colonizador. A inclusão é a transgressão, a revolução, o agente transformador nesse território inóspito e nessa condição causa o caos, o desequilíbrio, a ameaça à ordem pré-determinada da instituição de ensino, de moldagem humana.

Todavia, apesar do território colonizador da instituição de ensino, quer pública ou privada, a educação não é de sua posse legal, não é a coisa possuída. A educação está para além dos territórios, ela também se encontra nas fronteiras, nos mais diversos espaços onde a aprendizagem é favorecida, quer seja formal ou informal. Por isso ela, por si mesma, é um direito fundamental e na contemporaneidade, trinca a ideia unívoca de que só pode ser oferecida por instituições de ensino regularizadas e

reguladas pelo Estado.

A inclusão aproxima os desiguais e se constitui em suas próprias diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade. A inclusão não incita à divisão de turmas por classes organizadas a partir da psicometria, nem segrega em um espaço à parte da instituição de ensino outros categorizados pelo biopoder, muito menos admite a exclusão em locais feitos somente para os excluídos. A inclusão é um movimento contrário a todas as formas de *apartheid*.

### **A natureza *híbris* do Ser humano, da educação, da inclusão e a aprendizagem**

*Híbris* se diz da coisa mesclada, miscigenada, proveniente de duas espécies distintas, de composição diferente em seus elementos, que utiliza de energias desiguais para estar em atividade, é a coisa amalgamada... e, também, adversa às leis da natureza. O conceito de *híbris* é fértil e produtivo, porém, complexo e frutificado nas diferenças que se diferenciam e que se misturam entre si. O que é híbrido acontece na fronteira e se constitui na imperfeição e na contradição, na incoerência e no que está longe de ser homo.

A educação é híbrida, pois está para além dos postulados institucionais de ensino. A aprendizagem não é algo formalmente organizada, mas sim constituída por vivências, por processos providos com a presença de um outro (o professor, o colega, o familiar, o amigo, o desconhecido...) e também conosco mesmos, sem a presença física de outrem. A aprendizagem pode se compor de maneira intencional, de livre vontade, em momentos dedicados ao estudo de algo, como também em momentos de entretenimento. Aprendemos o tempo todo, muitas vezes sem a consciência da ocorrência do aprendizado. A aprendizagem se re-inventa sempre, pois não está confinada a um local apropriado (escola) para se aprender, ao contrário, ela se arranja nos diversos espaços de aprendizagem (todos os locais). Também não é aprisionada em um momento destinado para

que ocorra (horário da aula), mas continuamente, pois todos os momentos podem ser e favorecer a aprendizagem.

O ser humano é híbrido, constituído parte de natureza biológica e de outra pela sua cultura. Suas necessidades não são apenas de origem fisiológica, mas também oriundas das demandas de sua cultura. Ele sofre a desconstrução da identidade pós-moderna por meio da cultura de massas, na sociedade do consumo, das barreiras e diferenças sociais desenhadas nas fronteiras de cada nação. O ser humano é um híbrido cultural, fragmentado em sua identidade e, mediante esse fato, é capaz de mutar a ordem social no limite das fronteiras locais como globais. Assim, ao mesmo tempo em que sofre a ruína do que lhe serve de referência, também adquire novos valores. Portanto, na contemporaneidade, não há uma identidade fixa ou estática. Ela é móvel, mutante segundo as representações culturais. Única no sentido de Ser humano.

Por conseguinte, professores e alunos (Ser humano) são híbridos e, nesse contexto, todos são aprendizes e mestres. Sofrem transformações, mutações, continuamente. Aprendem e compartilham saberes nos espaços formais e informais, no campo real e virtual. A educação encontra-se sempre amalgamada.

A inclusão, por sua vez, também é de natureza híbrida. Ela se faz presente no território dos incluídos pelo grito dos excluídos. Ela rema contra a maré das leis da natureza da sociedade global. Tem em seu sistema de crenças que todos tem possibilidades de aprendizagem, que a educação é para a turma toda, que todos devem ser tratados de igual para igual levando-se em conta as diferenças que se diferenciam na diferença em sua multiplicidade.

Na inclusão, a mesclagem é um acontecimento habitual. Ela demanda a combinação dos diversos domínios do conhecimento sem a supervalorização de alguns em detrimento de outros, de modo a não desprestigiar nenhuma potencialidade, pois os sujeitos são diferentes e tem preferências distintas também em seu processo de aprendizagem. Ela demanda a mistura e a re-invenção de metodologias, pois pressupõe

que ninguém aprende da mesma maneira e pelos mesmos caminhos. A inclusão traz para os espaços de aprendizagem as tecnologias assistivas que também tem caráter híbrido, sevem para promover a aprendizagem da turma toda e também para que todos usufruam de seus recursos tecnológicos, das ferramentas mais simples até os *softwares* mais complexos. Ela impõe a necessidade de se re-pensar e re-inventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender às singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo. A inclusão demanda a miscigenação dos domínios de conhecimentos, de profissionais das diferentes áreas, de aprendizes que se diferenciam, de espaços e momentos de aprendizagem singulares.

A inclusão é híbrida porque se funde com o Ser humano e com a educação que são híbridos fundamentalmente. Ela torna a aprendizagem algo fascinante, pois todos podem alcançá-la. A inclusão sempre se re-inventa, pois tece desafios para haver melhores combinações mescladas para responder aos problemas que emergem de seu próprio contexto inclusivo. Ela chama à atenção à inovação que também é fruto dessa mistura sempre em prol da não acomodação de zonas de conforto que tendem a regar o conformismo e a estagnação.

A inclusão acontece nas entrelinhas tecendo uma educação de qualidade para a turma toda e não somente para alguns. Ela traz benefícios tanto para os alunos com deficiência como para aqueles sem deficiências, pois colabora para a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas. Ela se parecia com uma educação que é construída emancipatoriamente e significativamente por cada vida presente nos espaços comuns de aprendizagem. Ela amplifica o potencial de aprendizagem de cada aprendiz (professor, aluno, família). A inclusão promove sentidos mais profundos na vida do aprendiz, pois não se limita a conhecimentos escolares e por isso também, é híbrida.

O núcleo duro da inclusão é a construção de valores e princípios que não tem vácuo, porém, são substanciais. A inclusão requer espaços de aprendizagem plurais em todos os sentidos. E o processo de aprendizagem no contexto da inclusão deve ser construído pelos seus próprios

sujeitos e não ordenados hierarquicamente. Em seu sistema de crenças, ela combina e mistura elementos em prol de um aprender a pensar por si mesmo, a conhecer domínios diversos que extrapolam a sala de aula, a conviver com as diferenças na diferença, a ser resiliente. Nesse re-inventar constante da inclusão, a aprendizagem é um acontecimento do cânon do imprevisto, da criação do novo, do pensamento singular. Não há metodologias receituárias sobre como aprender ou ensinar, tampouco aceita adestramentos comportamentais. A inclusão transgride os métodos pedagógicos de controle e mensuração dos processos de aprendizagem. Contudo, a aprendizagem acontece de maneira singular com cada um, mesmo que de forma inconsciente. E o que não está aprendido é simplesmente um dever a ser.

### **Vozes sem eco: os sujeitos entrevistados**

Há muitas vozes silenciadas! E há outras vozes sem eco, ou seja, com som pouco claro, apenas rumor.

Não é suficiente outorgar ao outro a liberdade de enunciar o que deseja, o que tem a dizer. Antes, é necessário que ele enuncie para um povo que tenha o direito de proceder como queira, que tenha a liberdade de transcorrer mutações para além de qualquer coisa imposta, que não se assujeite à vigilância, à punição e ao controle. Também seria pretensão pensar que podemos “dar” voz ao outro. A voz é do outro, a voz é o outro.

Ouvir a voz de um sobrevivente pode ser um caminho para melhor compreender como ele se fortalece a partir das próprias dificuldades, superadas ou não. Nem tudo é sucesso na luta pela vida de um sobrevivente. O sobrevivente se constitui na adversidade, no meio das fronteiras, no território alheio e inóspito, na ilha deserta. (DELEUZE, 2004) Muitas vezes, no vácuo onde nunca há uma certeza, onde se supõe não existir nada, onde pode haver uma sensação de vazio mental ou afetivo, onde a profundidade é desconhecida e a densidade da escuridão é praticamente palpável.

Para ouvir vozes é preciso uma escuta sensível afim de não apenas escutar rumores, ademais, compreender os sentidos e os significados embutidos na linguagem do outro. Seguem nas próximas linhas algumas vozes de sobreviventes à exclusão, mas também de vitimados de mecanismos do *apartheid* que impera no seio da sociedade. As vozes ecoaram aquilo que desejaram enunciar, sem intervenções do outro que as ouvia e sem nenhum compromisso conceitual sobre diferença e inclusão decorrentes de nossa pesquisa. As vozes foram convidadas a enunciar o que desejassem sobre diferença e inclusão, partindo de suas singularidades, de seu papel social, de seu afeto e percepto sobre esse sistema de crenças. As vozes tiveram densos trechos transcritos a partir de entrevista gravada em áudio, sem roteiro pré-estabelecido, porém, aqui trouxemos apenas algumas partes de suas enunciações.

— A mãe de um menino com autismo

*Estamos longe do ideal, pois ainda precisamos aprender muita coisa sobre inclusão, sobre o respeito às diferenças. Não vivemos em um mundo perfeito. Sabemos exatamente quais são as dificuldades que vamos encontrar pela frente. Percebemos quando as pessoas olham com olhares diferentes, olhares de canto de olho. Não são olhares de reprovação porque ele não faz birras, não se autoagride... mas é uma criança que grita, é um pouco mais agitado e não percebe muito bem essas regras sociais que a maioria das crianças da idade dele já percebe. Mas é uma criança tranquila, educada, um menino maravilhoso do jeitinho que ele é. Ainda temos muitos desafios para que ele seja uma pessoa plenamente autônoma. Por isso estamos buscando, estudando, trabalhando, apreendendo todos dias e, com ele mesmo, pelas situações que ele nos traz.*

*Gosto de fazer um paralelo entre a inclusão e a exclusão, porque a inclusão só existe porque há a exclusão; um conceito depende do outro. Essa sociedade capitalista em que nós vivemos prima pela exclusão*



*em todos os sentidos. Seja econômica, seja social, de gênero, de cor de pele, de tamanho de manequim, é uma -sociedade, por si só, altamente excludente. Imagina para um ser humano que nasceu e que por si só já possui uma caracterização de ter um transtorno que o faz diferente da maioria das crianças? E que apesar de não ter fenótipo e mostrar isso no rosto e embora em um primeiro momento isso não fique claro, em outros cinco minutos de convivência isso já fica ali marcado que é diferente. É isso o que acontece com as pessoas com autismo e não é fácil para as famílias, não é fácil para a criança quando se percebe que é tratado de uma forma diferente.*

*A inclusão hoje é algo que está posto, mas que precisa ser construído em todos os sentidos. Seja a inclusão nas escolas, seja na sociedade como um todo. A escola é apenas um reflexo daquilo que acontece na sociedade. Eu acredito que a inclusão é esse caminho em construção para possibilitar uma sociedade mais igualitária, com menos embates, com mais possibilidades de se chegar a um lugar comum. E na minha opinião nós temos que aprender com essas pessoas que são diferentes, que destoam daquilo que nós entendemos ser normal, ser anormal. E aí nós precisamos fazer essa leitura, essa construção cotidiana.*

*A inclusão é um movimento muito recente. Essas crianças que estão aqui, incluindo meu filho, já irão enfrentar menos barreiras do que já foi enfrentado por outros, antes, em uma ou duas décadas passadas. As crianças estão aí na sociedade, nos espaços, nas escolas, estão trabalhando. E espero que cada dia mais isso se simplifique e que assim possamos construir uma sociedade melhor para nossos filhos, para todos!*

— A diretora de uma escola criativa

*Eu começo falando de uma ex-aluna que também me fez pensar uma porção de coisas. Ela já está no final do Ensino Médio e alguém perguntou pra ela se quando estudou aqui, o que ela achava da inclusão. E ela falou que aqui não tinha inclusão. Então a mãe perguntou a*

*ela, “mas como você fala que lá não tem inclusão? Você estudou com aquele menino!”. Então ela respondeu: “não mãe, é porque não havia exclusão, então para nós nada era diferente”. Esse foi o relato dessa menina. Havia na sala dela um menino com paralisia cerebral, mas ele pertencia ao grupo, ele fazia todas as atividades, todos os projetos e havia o respeito. Então ela falou que aqui não existia inclusão porque não havia exclusão.*

*E ela me fez pensar muito e eu recebi este recado e falei “nossa!” acho que nós temos que cada vez mais a aperfeiçoar a ideia de que quanto menos exclusão, menos inclusão também.*

*A hora que você começa com as especificidades é que você percebe as diferenças. Isso tem se confirmado cada vez mais: que trabalhar com projetos é uma metodologia que faz com que essas diferenças se diluam ou até que essas diferenças contribuam nas suas próprias diferenças.*

*Para mim, inclusão é querer estar junto, é estar junto nas diferenças. Inclusão não é apenas colocar a criança na sala de aula e pronto, pois a criança sentará lá e nada irá acontecer. Creio que o propósito da escola é muito diferente, é querer estar junto e querendo transformar. Essa é a diferença.*

— A professora de uma escola criativa

*Na verdade, quem foi incluída fui eu! Eu comecei a pensar as coisas de um jeito diferente. Porque eu percebi que as crianças eram assim, especificamente, alguns: um com autismo, outro cadeirante com dificuldade de fala e motora que chegou nesse segundo semestre. Todos com suas particularidades, na verdade, eles acrescentam muito um ao outro. Essa turma é diferente, sim! E tem várias crianças que saem desses padrões que são estabelecidos pela sociedade e que precisam de um olhar diferenciado. Aprendem de uma maneira diferente. Mas eu penso que eles ensinam mais para os outros que nós consideramos “normais”, [eu não gosto de usar essa palavra], do que os outros para*

*eles. Eu aprendi muito a ver e a tentar conhecer por detrás de uma barreira que não é concreta, a tentar desvendar a alma de cada um deles. E isso para mim foi uma experiência como pessoa [ai, não posso chorar], nesse ano, impagável.*

*Então, quando eu penso em inclusão, o meu olhar nesse ano passou a ser diferenciado. Não sou eu que aceito o diferente, que trabalha com o diferente, mas é o diferente que conseguiu me colocar no mundo dele da maneira mais maravilhosa possível.*

*Para mim a inclusão, hoje, é isso! Todo mundo tem que ser incluído a todo momento e em todo o lugar. Não há mais essa questão do diferente. Mas mudou muito o meu olhar, a minha visão. Eu é que fui incluída na vida deles! E com as minhas mazelas todas que eu não precisei falar. E a criança é muito bonita por conta disso. Eles aceitam! Eu aprendi muito com eles, demais, demais, demais, com todos eles.*

— A mulher com esclerose múltipla

*Eu sou portadora de esclerose múltipla há 17 anos e tenho 33 anos. Portanto, mais da metade da minha vida eu convivo com a doença. Foi uma manifestação atípica, precoce, uma doença de difícil diagnóstico. Foram 10 anos para receber um diagnóstico preciso. Muitos outros vieram e esses erros deixaram marcas. Eu sou uma pessoa com deficiência, eu me tornei ao longo do tempo, meu caso é crônico e é progressivo.*

*Deficiência não é sinônimo de limitação, como na prática, eu acabo vendo muito as pessoas concebendo. E também não é sinônimo de santificação. Nós não somos guerreiros, nós não somos santos, não somos imaculados, sequer somos vítimas de qualquer coisa. Nós somos pessoas. Pessoas feitas com belíssimas qualidades e horrorosos defeitos.*

*Somo seres sociais. Precisamos estar convivendo, a convivência com o coletivo. Só que para isso acontecer a gente precisa de leis e estatutos para guiar essa vida, essa sociedade. Às vezes eu acho triste também que a gente acaba precisando do que esteja escrito ou documentado que*

*não se pode agredir um idoso, que é preciso preservar o bem estar de uma criança ou que mulheres não podem ser agredidas. Essas diretrizes e normas fazem parte de nosso convívio social e determinam a conduta que de fato humaniza o ser humano, pois nem sempre o bom senso é bom ou o intelecto prevalece.*

*Incluir é permitir que a pessoa seja ela em si, é permitir que a essência se faça presente e não aja espaço para o que nós costumamos chamar de diferença. A inclusão não comunga com o preconceito. E o preconceito dói! Ele machuca, rasga a alma. E ainda é pior do que lidar com atitudes preconceituosas reveladas, é lidar com o preconceito velado. Esse sim é cruel e malicioso e, infelizmente, ele pode ser cotidiano, ele pode ser comum.*

*Para mim o ser humano é um plural no singular, vivendo a pluralidade de ser singular na singularidade de ser plural.*

#### — A moça com Síndrome de Down

*A inclusão eu acho que deveria ter muito mais nas escolas e no mercado de trabalho, e também ter mais acessibilidade porque ainda é o que se tem é muito pouco. Nós precisamos mais de inclusão porque isso é muito importante.*

*Eu não concordo que as pessoas com deficiência, com Síndrome de Down devam ir para instituições especializadas. Isso nunca! As pessoas que tem a Síndrome de Down precisam estar incluídas com as outras pessoas tanto nas escolas que é o principal e no mercado de trabalho. Eu sou contra não fazer a inclusão. Nós precisamos de uma inclusão justa e digna para todas as pessoas e não uma inclusão que seja restrita. Nós precisamos conviver com outras crianças, com outras pessoas com ou sem deficiência. Para mim não tem diferenças. O que tem são barreiras. E nós precisamos romper as barreiras porque nós também podemos fazer de tudo. Nós somos capazes de fazer um monte de coisas.*

*Eu nunca estudei em instituição especializada, somente em escolas*

*inclusivas. Eu convivia com todo mundo. A verdade é que não há problema nenhum sem se ter um cromossomo a mais, o cromossomo 21, porque todos nós temos o cromossomo 21. Nós temos 1 a mais, mas isso não é nada demais! Nós também conversamos com as pessoas, nós também aprendemos coisas diferentes, fazemos amizades, apenas às vezes é de um jeito um pouco mais lento.*

*Então, inclusão para mim é poder estar sempre junto com outras pessoas. É estar junto, incluído sempre, na sociedade, na escola e também no mercado de trabalho.*

### **A solidão do excluído em todo o tempo é povoada**

Não temos nenhuma intenção de realizarmos uma análise de conteúdo ou de discurso das vozes que se enunciaram. Apenas dialogamos com elas, entrelaçamos acontecimentos sobre inclusão e diferença, e sobre as possibilidades de re-inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI. Esses aprendizes não são apenas aqueles matriculados nas escolas, mas somos todos nós, aprendizes matriculados na escola da vida.

As vozes que se enunciaram de seus pontos de partida, de seus papéis e funções sociais, de suas linhas de fuga emergem guerrilhas de sobreviventes. Enunciam algozes e conquistas do alheio por meio de lutas ou de esforços contrariados. As trilhas são irregulares até o ponto de chegada.

As reivindicações parecem coincidir entre as vozes. Elas intentam reaver propriedade (espaço para ser e estar) na posse ou, então, o usufruto de outra pessoa. Elas conclamam “gente” para povoar sua solidão. Elas clamam tumultuariamente contra as ações excludentes pautadas na diferença construída como identidade. Não se restringem a ecoar sua angústia, ademais, enunciam que a inclusão social dos excluídos é produto de um agente, é a manifestação dos sentimentos dos próprios excluídos.

Denotam que não é suficiente uma militância no interior das instituições, porém, é necessária para além dos muros. Uma militância

democrática fora dos muros, em todos os territórios e fronteiras para que o apoio às reivindicações seja multiplicado.

As vozes enunciam um desejo e uma atitude de agregar cada vez mais cidadãos que estão para além dos muros da institucionalização com o propósito da humanização daqueles que são de sua própria espécie.

Elas não sentem vergonha de se desnudarem diante do padrão social estabelecido pela tradição. Elas caminham em frente com um amor genuíno à vida que lança fora o próprio medo. Elas não transferem responsabilidades, mas assumem seus posicionamentos. Não há espaço para neutralidades, pois assumir-se neutro, abster-se ou se equilibrar em cima do muro, já é uma tomada de posição imprópria para sobreviventes.

As vozes proclamam que a diferença é uma qualidade de todos nós. Que a diferença não é motivo para se fundamentar o *apartheid*. E que é possível o re-inventar maneiras de perceber o outro, de conversar com ele, de aprender com ele, de se relacionar e conviver com ele! Porque o outro, não é apenas “o outro”, mas também é cada um de nós quando também somos percebidos pelo outro.

As vozes nos fazem pensar que não é a inclusão social que depende daquilo que significa ou de seu resultado como consequência. Porém, é o movimento de coisas, de continuidade que está sujeito às consequências simbólicas representadas pela inclusão ou percebidas nas entrelinhas não representativas que geram as mais variadas metáforas ou representações. Essas produzem trilhas rizomáticas que são interceptadas conforme as circunstâncias singulares que dispersam e emaranham tanto aquilo que produz os significados quanto seus próprios resultados, ou seja, os significados.

Portanto, os sujeitos é que são circunstancialmente impactados pela inclusão, sendo que a inclusão, por si mesma, não é impactada pelos sujeitos, uma vez que seu conceito, seu núcleo duro, não se abala pelas circunstâncias ou pelo achismo de quem quer que seja. Em outras palavras, a destruição de identidades, tão bem tratada por Deleuze em suas obras, é algo latente no âmago da inclusão. A inclusão é coisa de todos

e para todos, da identidade única de Ser humano. Não uma identidade universal, mas uma identidade singular em sua multiplicidade, onde o plural está contido no singular.

Nesse sentido, a inclusão, em sua condição revolucionária e rizomática, não acontece pela diferença, pelas identidades que, na verdade, muito mais apartam do que agregam. A inclusão se move, acontece na diferença que se diferencia em sua multiplicidade. Porque sendo nós serem singulares, somos únicos e sendo uno, logo, somos da ordem da diferença. Porém, o preconceito, a discriminação, a intolerância, a xenofobia, o racismo e todas as demais metamorfoses das fobias é que provocam a existência de uma pluralidade de identidades. E na busca de uma identidade sobreviver aos males do humano, acaba por tornar-se opositora das demais focadas como opositoras. Mas a inclusão na diferença se sobrepõe a isso pela concretude e lucidez de seu núcleo duro.

As vozes distorcem as normativas presentes no DSM, o manual da psiquiatria que universaliza diagnósticos e cria identidades parametrizadas por quadros sintomáticos. As vozes enunciam que a psiquiatria não pode mais falar em nome da razão, da autoridade e do direito, tal como ocorreu e ainda ocorre, de modo a silenciar e a segregar pessoas. As vozes também se manifestam no sentido de não aceitarem que outros se achem no direito de teorizar sobre eles ou de cavarem interpretações a partir de teorias psicológicas sobre quem eles são ou por que agem como agem. O sistema de crenças da inclusão produz um percepto diferente nas pessoas, um desejo expressivo que vai ao encontro das palavras de Deleuze (2004, p. 188).

Hoje, reclamamos os direitos de um novo funcionalismo: não mais o que quer dizer, mas como isso marcha, como isso funciona. É como se o desejo não quisesse dizer mais nada e fosse um agenciamento de pequenas máquinas, máquinas desejanter, sempre numa relação particular com as grandes máquinas sociais e as máquinas técnicas. E quanto a você? Que são suas máquinas desejanter?

As vozes enunciam de suas próprias janelas, pois cada uma consegue falar sobre o cenário a partir do ponto para o qual está olhando. Mas todas elas nos dizem que a privação social não é a solução para os problemas.

As vozes, embora de lugares sociais diferentes, mesclam-se, imbricam-se em torno do entrelace exclusão/inclusão. Elas se encontram nas fronteiras, nas linhas de fuga. Elas apontam a dureza dos mecanismos de exclusão como também enunciam as possibilidades de se re-inventar a inclusão. Elas falam sobre o excluído, mas também se incluem no processo inverso. Elas são sujeitos que caminham “entre” os territórios da exclusão e da inclusão. Nesse caminhar são de constituição híbrida.

### **Inclusão na diferença: incompletudes**

O movimento da inclusão é complexo, é singular, é rizomático e radical. Diferença nada mais é que a qualidade daquilo que é diferente, nela há ausência de semelhança, há desconformidade, divergência, ela contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição.

Para que aconteça a inclusão, a diferença precisa ser seu par. Inclusão e Diferença em suas incompletudes só podem existir na própria diferença, jamais no território do homo.

A inclusão nunca será estática, nunca se repetirá. Jamais acontecerá no meio termo. E não se pautará na homogeneidade, tampouco se contentará em acolher apenas alguns. É a diferença na diferença onde as possibilidades de (re) inventar a inclusão para os aprendizes (todos nós) do século XXI encontrarão seu terreno fértil para frutificar.

### **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.



\_\_\_\_\_. *Portaria n° 2.678* de 24 de setembro de 2002. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014

\_\_\_\_\_. Decreto n° 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Carta para o Terceiro Milênio*. Londres, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (*Convenção da Guatemala*). Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Professor\(a\)/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada.pdf](file:///C:/Users/Professor(a)/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 6949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 7611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.296* de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira*. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172* de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.436* de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.764* de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.853* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm)> Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB Nº 2*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº1/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução No. 4 CNE/CEB*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2014.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Montreal, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)> Acesso em: 20 maio 2014.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Crítica e clínica*. São Paulo: 34, 1997.

\_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. Edição preparada por David Lapoujade. Tradução brasileira. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Tradução de A. G. Neto; A. L. de Oliveira; L. C. Leão; S. Rolnik. Rio de Janeiro: 34, 1996.

\_\_\_\_\_. *Kafka – para uma literatura menor*. Lisboa: Minuit, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ONU. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

Data de registro: 05/02/2016

Data de aceite: 01/09/2016



## Protagora e Gorgia: mestres de virtude?

*Francesca Eustacchi\**

«Nella storia delle idee, i Sofisti sono un fenomeno così necessario come Socrate o Platone; questi, anzi senza di quelli sono affatto impensabili».  
(W. Jaeger, *Paideia*)

**Riassunto:** Il movimento sofistico ha fornito un contributo significativo alla ricerca filosofica in ambito etico-educativo, ponendo in particolare l'attenzione sul problema della insegnabilità della virtù. Protagora si definisce apertamente “maestro di virtù”: il sofista è colui che insegna ai giovani l'arte politica, ossia la capacità di discernere l'utile (non assoluto, ma in relazione alle diverse situazioni concrete) e di farlo prevalere nella città attraverso un efficace discorso retorico. Gorgia circoscrive il suo insegnamento all'arte retorica, ma non ignora affatto il problema morale: tale arte non si giudica in se stessa, ma rispetto al suo giusto, nel senso di opportuno, utilizzo in un dato contesto; lo stesso vale per l'azione virtuosa che è tale rispetto ad una specifica circostanza: il sofista descrive una serie di comportamenti opportuni, che designano una mappa di esempi utile all'agire virtuoso. Entrambi i sofisti propongono spunti interessanti di confronto in un'ottica pragmatico-descrittiva; Platone stesso si pone in dialogo con questo orizzonte sofistico.

**Parole chiave:** Protagora. Gorgia. Kairos. Pragmatismo. Virtù. Utile.

### Protágoras e Górgias: mestres de virtude?

**Resumo:** O movimento sofista forneceu uma contribuição significativa para a investigação filosófica no campo ético-educacional, dando atenção particular para o problema do ensino da virtude. Protágoras se define abertamente como “mestre

---

\* Doutora em Filosofia e Teoria das Ciências Humanas na Universidade de Macerata. Professora de Filosofia e Teoria das Ciências Humanas na Universidade de Macerata. *E-mail:* francesca.eustacchi64@gmail.com

de virtude”: o sofista é aquele que ensina aos jovens a arte política, ou seja, a capacidade de discernir o útil (não em sentido absoluto, mas no tocante a diversas situações concretas) e de fazê-lo prevalecer na cidade por meio de um eficaz discurso retórico. Górgias circunscreve seu ensinamento à arte retórica, mas não ignora com efeito o problema moral: tal arte não é julgada em si própria, mas em relação ao quanto é justa, no sentido de oportuna, utilizada em um dado contexto; o mesmo vale para a ação virtuosa que assim é no tocante a uma circunstância específica: o sofista descreve uma série de comportamentos oportunos, que designam um elenco de exemplos úteis para o agir virtuoso. Ambos os sofistas propõem pontos interessantes de confrontos em uma ótica pragmático-descritiva; o próprio Platão estabelece diálogo com este horizonte sofístico.

**Palavras-chave:** Protágoras. Górgias. Kairós. Pragmatismo. Virtude. Útil.

### **Protagoras and Gorgias: masters of virtue?**

**Abstract:** The sophistic movement produces an important contribution to the development of the philosophical research in ethical-educational field. Particularly, the sophists focus on the possibility to teach the virtue. Protagoras names himself “teacher of virtue”: he teaches the political art which consists of discerning the useful (not in absolute sense, but in relation to a specific and concrete situation; then, the sophist persuades the polis to accept the useful by means of a convincing rhetorical speech. Gorgias deals with teaching of rhetorical art, but he does not ignore the moral questions: it is necessary to judge the right use of the rhetoric according to circumstances; every action is considered virtuous if it is appropriate in respect of the situation. The sophist makes a list of virtuous behaviours, which are examples for a map of moral act. Both sophists introduce interesting starting points of discussion in a pragmatic and descriptive perspective; therefore Plato compares himself with this sophistic reference point.

**Keywords:** Protagoras. Gorgias. Kairos. Pragmatism. Virtue. Useful.

Come evidenzia già il testo dell’*esergo*<sup>1</sup>, il V secolo a.C. rappresenta

<sup>1</sup> W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin und Leipzig 1933-1947, più volte ristampata; traduzione italiana di A. Setti. *Paideia. La formazione dell’uomo greco*, La Nuova Italia, 3 vv., Firenze 1936 (solo il I volume), 1953-1959; è recentemente uscita una riedizione, Bompiani, Milano 2003, 20062; le citazioni sono tratte dalla seconda ristampa del 1963; vol. I, p. 503.

un punto di svolta decisivo per merito dei Sofisti, che si sono fatti carico del problema dell'educazione e hanno iniziato ad elaborare razionalmente il tema della cultura. Jaeger<sup>2</sup> arriva addirittura a stabilire un legame storico tra la sofistica e il moderno Umanesimo: «Tutto sommato questi uomini nuovi rappresentano un fenomeno di primissimo ordine nella storia della cultura. Per mezzo loro la *paideia*, nel senso di chiara idea e teoria della cultura, si è affacciata al mondo ed è stata collocata su un fondamento razionale. In questo senso devono essere considerati tappa importante dell'Umanesimo, sebbene questo non trovasse la sua forma più alta e più vera che nella lotta coi Sofisti e nel loro superamento ad opera di Platone»<sup>3</sup>.

Va tuttavia subito premesso che, pur avendo degli aspetti comuni (i Sofisti erano educatori itineranti, che insegnavano in cambio di danaro), il contenuto della loro proposta variava dall'uno all'altro; Platone stesso nel *Sofista* lo sottolinea dandoci diverse definizioni di questa figura nella prima parte del dialogo<sup>4</sup>; ma, parlando in generale, possiamo dire che l'insegnamento proposto dal *movimento sofistico*<sup>5</sup> era rivolto alla

---

<sup>2</sup> Jaeger, *Paideia*..., p. 513.

<sup>3</sup> Migliori (M. Migliori, *Il disordine ordinato, La filosofia dialettica di Platone, I. Dialettica, metafisica e cosmologia; II. Dall'anima alla prassi etica e politica*, Morcelliana, Brescia 2013, p. 912) rileva come anche Platone, in Protagora 357D-E, lodi questo atteggiamento dei sofisti in contrapposizione a quello della massa: «Protagora, Ippia e Prodicò dicono di poter curare questa malattia <l'ignoranza>, mentre *i più*, non capendo il problema, non mandano i giovani dai sofisti, con effetti negativi nelle vicende private e pubbliche. Non c'è ironia in questo passo: *la difesa dell'insegnamento dei sofisti* va letta all'interno del contrasto con l'opinione della massa che ignora il problema». Dunque i sofisti hanno il merito di capire che, date le trasformazioni in atto nella Grecia e la sempre maggiore complessificazione della società, l'educazione tradizionale e familiare non è più sufficiente; occorre dunque un impegno specifico su questo terreno.

<sup>4</sup> I sofista è un cacciatore di giovani ricchi (221C-223B); il sofista è un mercante di cose che riguardano l'anima (223C-224E); il sofista è un vero e proprio erista (224E-226A); il sofista è colui che purifica l'anima dal sapere apparente (226A-236D).

<sup>5</sup> La felice espressione è tratta da G. B. Kerferd, *The Sophistic Movement*, Cambridge University Press, 1981; traduzione italiana a cura di Claudio Musolesi, *I sofisti*, Il Mulino, Bologna 1988, p. 59, che ha colto il carattere variegato del fenomeno culturale dei sofisti del V secolo a.C., che non può essere ricondotto ad una corrente specifica di pensiero. Questa caratteristica, che non permette di scorgere nella sofistica una scuola filosofica

*formazione individuale e sociale*<sup>6</sup>.

*Essi sono stati portatori di un tipo cultura molto variegato che ha un effetto particolarmente rilevante su un terreno che potremmo definire educativo-politico: si può dire che ciò che connata la sofistica nel suo complesso è l'insegnamento della virtù (areté) politica. Questa va intesa nella sua accezione più ampia, in quanto occorre ricordare che nella Grecia Antica manca il concetto moderno di Stato, di conseguenza non vi è separazione tra stato e società civile, anzi vi è una continua interferenza tra quelle che oggi definiamo la sfera sociale e la sfera politica stricto sensu<sup>7</sup>. L'intento dell'educazione sofistica è primariamente quello di formare il dirigente politico; i sofisti dunque si suddividono in due categorie: gli "innovatori" esaltano l'individuo e la sua affermazione nella polis<sup>8</sup>, mentre i "conservatori", i tradizionalisti, valorizzano maggiormente la figura del buon cittadino che non solo conosce e rispetta i fondamenti del diritto e dello stato, ma armonizza quanto più possibile il proprio modus operandi alla polis.*

Per valutare le diverse sfumature che questo insegnamento può assumere, prenderemo in esame quelli che tradizionalmente sono considerati i maggiori sofisti: Protagora e Gorgia.

---

coerente ed uniforme, è stata rilevata da molti studiosi, ad esempio da M. Untersteiner *I Sofisti*, Einaudi 1949, 19692; quella che qui cito deriva dalla seconda edizione, riedita da Bruno Mondadori, Milano 1996, p. XXI.

<sup>6</sup> Cfr. A. Levi, *Storia della sofistica*, a cura di D. Pesce, Napoli 1966, p. 81.

<sup>7</sup> Cfr. Migliori, *Il disordine*, pp. 870-871: «una filosofia politica come la intendiamo noi nel mondo antico non c'è, in quanto non esiste un apparato concettuale che si proponga di spiegare quell'oggetto specifico che chiamiamo "stato"»; ancora: «il pensiero classico tiene uniti elementi che per noi risultano irriducibilmente staccati e può cogliere nell'essere cittadino della polis la figura che meglio esprime l'identità di un uomo greco, maschio e libero. Così la politica non costituisce un ambito limitato, ma è una vera e propria filosofia dell'essere umano».

<sup>8</sup> Si veda a questo proposito la controversia legge-natura in Ippia, Antifonte (esponenti della corrente naturalistica della sofistica) e Trasimaco, che sottolineano i limiti della legge umana, stabilita dalla polis, di contro le legge egualitaria della natura più rispettosa della costituzione dei vari individui (Cfr. Kerferd, *I Sofisti...*, pp. 143-167 e Levi, *Storia...*, pp. 261-309).



## 1. L'insegnamento politico di Protagora

Protagora di Abdera può essere inserito nella seconda categoria sopra indicata, quella dei conservatori. Egli qualifica esplicitamente la sua professione come insegnamento dell'*arte politica*, separandola nel contempo da quella degli altri sofisti che, a suo giudizio, rovinano i giovani poiché li indirizzano verso un tipo di cultura settoriale e fanno loro apprendere solo tante nozioni:

PROTAGORA – Gli altri, infatti, rovinano i giovani: mentre questi sono sfuggiti alle discipline specialistiche, essi ve li riconducono, contro la loro volontà, e li ributtano nelle discipline specialistiche, insegnando loro e il calcolo e l'astronomia e la geometria e la musica (e intanto gettò lo sguardo su Ippia); invece, se uno viene da me, non imparerà nient'altro che quello per cui è venuto. Oggetto di questo studio è la capacità di prendere decisioni riguardo all'amministrazione domestica – come amministrare la propria casa nel modo migliore – e riguardo alla politica – come essere capace in massimo grado di agire e di parlare in ambito politico ... SOCRATE – A me sembra che *tu parli dell'arte politica e che prometta di rendere gli uomini bravi cittadini*. – *Socrate, proprio questa* – rispose – *è la professione che professo* (Protagora, 318D9-319A2-6).

E ancora:

Tu, proclamando come un banditore te stesso apertamente davanti a tutti i Greci con il nome di sofista, ti sei presentato come *maestro di cultura e di virtù* ed hai ritenuto per primo di meritare un compenso per questo (Protagora, 349A1-4).

Dunque, in primo luogo qui abbiamo una distinzione tra conoscenze tecniche, sulla cui utilità Protagora sembra nutrire seri dubbi, e l'apprendimento di capacità che devono appartenere al soggetto e che quindi possono essere applicate sia alla sfera economica sia a quella politica. Il suo impegno è quindi di tipo complessivo, generale, ossia volto alla migliore formazione possibile di "bravi cittadini"; ciò costituisce il collante per tenere unita l'intera comunità. In secondo luogo il sofista evidenzia il suo diretto interessamento a formare la classe dirigente della *polis* stessa; infine con la sua critica si mostra consapevole di una profonda

differenza: vi erano anche sofisti che, lungi dall'averne, come Protagora, un concetto elevato del proprio compito educativo, si prefiggevano come scopo la semplice comunicazione del proprio sapere.

Il sofista accetta poi la definizione, proposta da Socrate, del suo insegnamento come *tecnica politica* (319A); questo è un dato importante in quanto Platone gli fa dichiarare espressamente di insegnare un'arte, non una scienza: il bisogno che i sofisti soddisfano infatti non è tanto quello scientifico-razionale, ma quello attinente ad un'immersione pratica nella vita della *polis*.

### 1.1 Il “Protagora” di Platone

Il dialogo platonico costituisce una delle fonti principali per capire quale era il tipo di insegnamento proposto da Protagora e per avere uno squarcio sui temi che caratterizzavano le discussioni tra sofisti e sul modo in cui si svolgevano.

Qui il lettore vede svolgersi una lunga discussione tra Socrate e Protagora, a cui partecipano anche altri sofisti (Prodicò, Ippia, Callia e Crizia, che intervengono a turno una sola volta), su temi prettamente etici<sup>9</sup>. Il discorso ha un andamento molto vario<sup>10</sup> per gli argomenti affrontati

<sup>9</sup> Muovendo dalla <1> questione dell'insegnabilità della virtù (316A-328D), in particolare della virtù politica di cui il sofista si dichiara maestro; si passa alla <2> questione dell'unità e molteplicità della virtù, con un accenno alla valutazione della sua utilità pratica (328D-334C); dopo varie altre discussioni di diversa natura si torna al tema del dialogo e attraverso un'analisi delle opinioni attribuibili alla massa, si affronta <3> il problema della scelta morale, che mette a confronto da una parte la valutazione dei piaceri e dei dolori, che non possono identificarsi con il bene e il male (351B-355B); dall'altra l'importanza della scienza per poter individuare le virtù e i piaceri (355B-360E).

<sup>10</sup> In questa sede, non affronterò la trattazione di tutte le questioni, ma trarrò da esso soltanto quei pensieri attribuibili a Protagora, utili alla comprensione del sofista, distinguendoli dal pensiero platonico. Infatti «ciò che dobbiamo ricordare è qualcosa che la grandezza dell'arte di Platone ci spinge a dimenticare all'interno del dialogo platonico i personaggi non sono persone reali»; lo scrittore di Atene «tiene conto in varia misura delle opinioni e delle caratteristiche della persona reale che sta dietro ai personaggi, ma i ragionamenti effettivamente svolti nei dialoghi – quasi senza eccezioni – sono composti ed elaborati dallo stesso Platone» (Kerferd, *Sofisti...*, p. 152).

da Socrate e dal sofista di Abdera, il quale risponde alle provocazioni socratiche fino alla fine, anche se da ultimo si mostra piuttosto infastidito e insofferente ad esse. Facendo assumere a Protagora questo atteggiamento drammaturgico, Platone sottolinea che tra i due grandi pensatori intercorrono profonde differenze di pensiero e di metodo; anche Socrate, infatti, verso la metà del dialogo (334C-335C), minaccia di interrompere la discussione, irritato dal modo di parlare del suo interlocutore. Tuttavia non deve sfuggire l'accordo di fondo che spesso si stabilisce tra i due su diverse importanti questioni: prima fra tutte la necessità, condivisa da entrambi, di porre la questione dell'insegnabilità della virtù (361C-E), tema dominante del dialogo, e la preminenza della conoscenza sui piaceri (351B-352D)<sup>11</sup>. A conferma di questa vicinanza, anticipo la significativa conclusione del dialogo che, ironicamente, mostra come le affermazioni del sofista e quelle di Socrate si siano invertite proprio sul tema centrale della riflessione: l'insegnabilità della virtù.

E mi pare che l'esito dei nostri discorsi, se fosse personificato, ci accuserebbe e riderebbe di noi. E se potesse prendere la parola ci direbbe: "Siete davvero strani, o Socrate e Protagora: tu, Socrate, mentre prima sostenevi che la virtù non è insegnabile, ora ti sforzi di sostenere il contrario di quello che avevi detto, cercando di dimostrare che tutte quante le virtù, la giustizia, la temperanza e il coraggio, sono scienza, e questo è il modo migliore per mostrare che la virtù è insegnabile. Se, infatti, la virtù fosse altro dalla scienza, come Protagora cerca di sostenere, ovviamente non sarebbe insegnabile; mentre, se risultasse in tutto e per tutto scienza, come tu ti dai da fare a dimostrare, Socrate, sarebbe strano se non fosse insegnabile. D'altra parte Protagora che prima implicitamente ammetteva che la virtù fosse insegnabile, ora sembra, invece, tutto intento a sostenere il contrario, cosicché la virtù appaia tutto tranne che scienza: e, in tal caso, non potrebbe affatto essere insegnabile" (*Protagora*, 361A2-C2).

Riassumendo per punti lo schema dell'intreccio presentato:

1. Inizialmente:

1.1 Socrate sostiene che la virtù non è insegnabile

---

<sup>11</sup> Temi che affronteremo nel dettaglio più avanti.

1.2 Protagora, proclamandosi maestro di virtù, è convinto che essa si possa insegnare;

2. Nel corso del dialogo:

2.1 Socrate sostiene che tutte le virtù per essere tali hanno bisogno di un rapporto strettissimo con la scienza;

2.2 Protagora afferma che la virtù non ha niente a che fare con la scienza (anche se vedremo che la posizione del sofista è più articolata e non elimina del tutto la scienza dall'insegnamento della virtù, contrariamente a quanto potrebbe sembrare da questo passo – in cui si dice che Protagora si impegna polemicamente contro Socrate – che vuol mostrare come, in questo gioco delle parti, le posizioni degli interlocutori finiscano per rovesciarsi l'una nell'altra).

3. Così facendo:

3.1 Socrate dimostra che la virtù, in quanto scienza, può essere insegnata e appresa, ossia va contro la sua iniziale assunzione (2.1) e fornisce una giustificazione alla pretesa del sofista (2.2);

3.2 Protagora, negando che la virtù sia scienza, sta confermando il giudizio iniziale di Socrate (2.1) e confutando se stesso (2.2).

L'apparente confusione con cui Platone vuole che il dialogo si chiuda<sup>12</sup>, permette non solo di mettere in luce le affinità tra Socrate e Protagora, scopo per cui si è fatto ricorso al passo platonico, ma anche di porre da subito in campo i temi centrali che qui si intende sviluppare: 1) il problema dell'insegnamento della virtù; 2) la ricostruzione del pensiero

---

<sup>12</sup> “Apparente” perché a livello tematico la soluzione platonica alla questione, anche se non espressa chiaramente, può essere raggiunta dal lettore, come afferma Reale (G. Reale (a cura di) *Platone. Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000, 20054, p. 858 n. 108): «Lo schema su cui Platone ha costruito il dialogo è questo: 1) la virtù non è insegnabile, se ci si ferma al piano della sofistica e se la si concepisce, alla maniera di Protagora, come molteplicità di cui non si vede l'unità e comunque non coincidente con la scienza. 2) Ma nel corso del dialogo Socrate dimostra che le virtù costituiscono una unità incentratasi nella scienza o conoscenza (del Bene). 3) Ne consegue che, se è vero che la virtù è scienza, essa dovrà essere in qualche modo insegnabile».

di Protagora rispetto a questa questione, in quanto il sofista costituisce un esempio di come il movimento sofistico abbia fornito un contributo positivo alla ricerca filosofica sul terreno etico-educativo. Non a caso Platone, in questo dialogo che tratta di virtù, predilige come interlocutori di Socrate per lo più sofisti quali Protagora, Prodicco, Ippia, Callia, Crizia, che si mostrano tanto interessati al tema della discussione da pregare gli interlocutori di non interromperla a metà<sup>13</sup>. Appare dunque evidente che si stanno affrontando questioni che giustamente Platone considera emergenti dall'ambiente sofistico.

## 1.2 Il mito di Prometeo: insegnabilità della virtù politica

In questo contesto, Protagora si presenta come un sofista con caratteristiche molto peculiari: innanzitutto non si nasconde come gli altri<sup>14</sup>, ma ammette apertamente di essere un sofista e di educare i giovani, tanto che invita Socrate ed Ippocrate a parlare davanti agli altri della questione che desiderano sottoporgli (317C-D); poi distingue, come già accennato, il suo insegnamento da quello degli altri sofisti (318D-E) e dichiara di insegnare la capacità di amministrare gli affari privati e pubblici, ossia l'arte politica, come Socrate esplicita (319A)<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Per Callia (335C-336D) la discussione a cui sta assistendo è molto piacevole, Crizia (336D-337A) afferma la necessità di essere ascoltatori imparziali; Prodicco, riallacciandosi al discorso di quest'ultimo, da una parte sottolinea che bisogna essere imparziali ma non indifferenti, nel senso che si deve dare più peso al più sapiente tra i due, dall'altra invita Socrate e Protagora a non litigare, ma a discutere perché così fanno gli amici, mentre gli avversari e i nemici contendono (337B), solo così chi ascolta può provare "diletto" e non "piacere": infatti si prova diletto imparando e partecipando del sapere solo con la mente, mentre si prova piacere mangiando o ricevendo qualche altra impressione piacevole solo per il corpo (337C). Prodicco in tal modo lascia trasparire un interesse per la valutazione razionale delle questioni; Ippia propone di eleggere alcuni arbitri, che controllino l'andamento della discussione (337C-338B).

<sup>14</sup> A 316E Protagora afferma che altri sofisti, temendo di rivelare la propria arte a causa delle critiche ad essa rivolte, dicevano di essere esperti in discipline come la poesia, la ginnastica, usandole come schermo per mascherare la loro professione di educatori.

<sup>15</sup> Il fatto che Platone presenti in tal modo Protagora testimonia l'esistenza di un iato tra questo e gli altri sofisti, probabilmente reale, il che contribuisce a spiegare perché nella

Con la narrazione del mito di Prometeo<sup>16</sup> egli chiarisce queste sue dichiarazioni. Il racconto prende avvio dall'obiezione di Socrate che si fa portavoce di un'opinione diffusa: questo tipo di arte non può essere insegnata perché, a differenza della altre, che sono praticate da chi ne è esperto, l'arte politica è esercitata da tutti, dal nobile e dal plebeo, dal ricco e dal povero (319C-D). Inoltre emerge un altro problema:

*I più sapienti e i migliori cittadini non sono in grado di trasmettere quella virtù, che pure essi posseggono. Infatti Pericle, padre di questi due giovani, li ha fatti educare in modo perfetto in tutte quelle cose che sono in potere dei maestri, mentre in quelle cose in cui egli è sapiente, né li educa egli stesso né li affida ad altri, ma li lascia pascolare da soli e correre liberamente come gli animali sacri, nella speranza che essi possano imbattersi per conto proprio nella virtù. E se vuoi ecco un altro esempio. Lo stesso Pericle tutore di Clinia, fratello minore del nostro Alcibiade, lo separò da costui e lo affidò ad Arifrone, perché lo educasse; ma prima ancora che fossero trascorsi sei mesi, Arifrone glielo rimandò, non sapendo cavarne nulla di buono. E ti potrei citare il nome di numerosissimi altri uomini, che, pur essendo personalmente buoni, non seppero rendere buono nessun altro, né dei parenti né degli estranei (Protagora, 319E1-320B3).*

---

“classificazione” platonica dei sofisti Protagora occupa un posto privilegiato.

<sup>16</sup> Molti studiosi, assumendo come prova il frammento DK 80 A1, in cui Protagora è indicato come l'autore di un'opera dal titolo *Sulla costituzione originaria*, e notando un'affinità tematica tra questo scritto e il mito narrato dal sofista nel dialogo platonico, ritengono che quest'ultimo esprima, più o meno fedelmente, le effettive idee del sofista. Altri rifiutano questa tesi e propendono per l'ipotesi della falsificazione: Havelock (E.A. Havelock, *The Liberal Temper in Greek Politics*, London, Cape, 1957, p. 88) sostiene che Platone non abbia riportato le effettive idee di Protagora perché in tal modo avrebbe fatto pubblicità al pensiero di un avversario, Gigon (O. Gigon, *Il libro «Sugli dèi» di Protagora*, «Rivista di Storia della Filosofia» 3 (1985) pp. 419-448), pensa che il mito sia solo il frutto dell'invenzione platonica. Non mancano posizioni intermedie, come quella di Dodds (E.R. Dodds, *The Ancient Concept of Progress and Other Essays on Greek Literature and Belief*, Oxford, Clarendon Press, 1973, pp. 9-10), il quale ipotizza che il discorso platonico non riproduca effettivamente ciò che Protagora disse, ma ciò che Platone, da grande genio letterario, riteneva che il sofista avrebbe potuto dire per rispondere all'obiezione socratica. Riteniamo che questa sia un'indicazione metodologica, valida non solo per questo mito, ma anche per tutte le altre *fictions* platoniche, in cui il sofista viene messo in scena. In accordo con Vegetti (M. Vegetti, *Protagora autore della Repubblica?*, in G. Casertano (a cura di), *Il Protagora di Platone: struttura e problematiche*, 2 voll., Loffredo, Napoli 2004, pp. 145-157), ritengo che, anche se non si può parlare di totale “fedeltà” platonica al personaggio storico di Protagora, ci sia una certa coerenza tra le due figure e che il mito di Prometeo sia costruito da Platone sulla base del pensiero del sofista.

La virtù politica, secondo Socrate, non è dunque una tecnica, perché 1. non c'è nessuno che ne sia esperto, come invece accade per le altre arti, tanto che chiunque può esercitarla; 2. chi la possiede, anche provandoci, non è capace di “insegnarla” a nessuno, nemmeno ai suoi cari, ciò non si verifica invece per nessuna delle altre arti. Questa ultima constatazione non è di poco conto, in quanto non solo mostra, come la prima, che la virtù politica non è una tecnica, ma elimina qualsiasi possibilità di insegnarla o perlomeno trasmetterla in qualche modo attraverso l'educazione.

La risposta di Protagora a questa obiezione (320C-322D) è piuttosto strana: invece di affrontare con argomentazioni efficaci la questione se la virtù sia insegnabile o meno, egli “giustifica” il fatto che chiunque può intervenire in assemblea in quanto portatore della virtù politica. Nel mito narrato dal sofista i due principi morali di *aidios* e *dike* (pudore e giustizia) sono doni dati da Zeus a tutti gli uomini, che quindi ne partecipano. L'equa distribuzione di questi doni funge da giustificazione teorica dell'*isegoria*, il diritto di tutti di parlare in assemblea. Questo diritto viene posto come condizione necessaria e sufficiente per l'*esercizio* dell'arte politica nella *polis*: tutti gli uomini possono cioè esercitarla perché hanno uguale diritto di parola, il quale, a sua volta, è loro concesso in virtù dell'innato possesso di pudore e giustizia. Possedere tali virtù è, inoltre, la condizione necessaria e minimale per il costituirsi stesso della Città, che senza di queste non esisterebbe, in quanto prevarrebbe lo stato di umanità primordiale basato sulla legge del più forte.

Fuori dal mito, Protagora precisa che queste virtù sono tramandate da genitori a figli e rinforzate dalla città, in cui tutti i cittadini per osmosi le acquisiscono (325A-326E). Il sofista sta dunque affermando la possibilità da parte dei padri di tramandare di generazione in generazione queste due particolari virtù e il significativo ruolo dello stato, che aiuta in questo proposito collaborando alla formazione di un contesto sociale coerente con il compito pedagogico prospettato. Inoltre, come Jaeger sottolinea, Protagora valorizza ancora il presupposto dell'educabilità dell'uomo, conferendo un valore pedagogico alla pratica giuridica della punizione:

«in opposizione alla concezione causale, propria della Grecia Arcaica, della punizione come vendetta per aver commesso un fallo, egli professa una teoria evidentemente affatto moderna, la quale vuole inflitta la pena finalisticamente, quale mezzo per migliorare il malfattore e intimorire gli altri» (JAEGER, *Paideia...*, p. 529).

Si impone a questo punto un problema: se è vero che tutti i cittadini possiedono l'arte politica in modo innato, in quanto posseggono le virtù di *aidios* e *dike*, non è chiaro in che senso essa sia insegnabile<sup>17</sup>. Infatti se già la si possiede non c'è bisogno di impararla. Protagora sembra prevedere questa obiezione poiché si accinge a mostrare come il fatto che tutti partecipino alla virtù non escluda la possibilità di insegnarla, o per meglio dire, che essa sia insegnabile e possa essere appresa attraverso lo studio:

Ti ho dunque dimostrato che giustamente si accetta il consiglio di ogni uomo sulla virtù politica, poiché si ritiene che ognuno ne partecipi; ora tenterò di dimostrare che, si pensa, tale capacità non sia dovuta né alla natura né al caso, ma *sia frutto di insegnamento e di studio* da parte di chi si viene formando (*Protagora*, 323C3-8)

Si affronta innanzi tutto la dimostrazione della possibilità che tale virtù sia insegnabile. Il succo della dimostrazione si basa sulla constatazione che l'arte politica è un'arte *particolare*, perché è diffusa come nessun'altra tra i cittadini; tuttavia il suo possesso da parte di tutti non significa che non ne esistano maestri, ma solo che è più difficile trovarli, appunto perché in dose minima tutti la possiedono e cercano sia di attuarla sia di trasmetterla agli altri:

Socrate, ora tu fai il difficile, perché *tutti sono maestri di virtù, ciascuno secondo la propria capacità*, e per questo nessuno ti sembra tale; è come

<sup>17</sup> Secondo Reale (G. Reale, *Il mito in Platone con particolare riguardo al mito nel "Protagora"*, in Casertano, *Il Protagora...*, pp. 140-141) Protagora incapperebbe in una contraddizione ponendo da una parte la virtù come dono divino, distribuito a tutti gli uomini indistintamente e dall'altra asserendo con forza la sua insegnabilità. Tale posizione appare dunque incoerente e auto-contraddittoria, in quanto «il mito e il *logos* di Protagora non si accordano fra di loro, e addirittura si eliminano reciprocamente l'un l'altro».



se tu cercassi chi è maestro di greco: non lo troveresti e non troveresti neppure, credo, se tu lo cercassi, chi ha insegnato ai figli degli artigiani quell'arte che hanno imparato dai padri, nella misura in cui il padre e gli amici che praticavano la medesima arte ne erano capaci. E chi abbia ulteriormente insegnato l'arte a costoro, non credo sarebbe facile scoprirlo, Socrate, mentre sarebbe semplice trovare il maestro di chi non conosce una data arte. Questo vale rispetto la virtù e rispetto a tutte le altre cose. *E se c'è qualcuno che si distingue tra noi anche di poco nel saper guidare alla virtù, rallegriamocene* (Protagora 327E1-328B1).

Dal momento che tutti conoscono una tale arte è difficile distinguere coloro che la insegnano da quelli che la esercitano e basta. Cosa che si capisce bene con l'esempio della lingua greca: poiché tutti parlano greco, non è facile rintracciare chi è il maestro del parlar greco, mentre non è difficile distinguere tra colui che parla greco e colui che non lo parla chi sia maestro di greco; ciò vale per tutte le arti. Questo esempio può risultare inappropriato in quanto si riferisce ad un apprendimento pratico per pura comunicazione continua e naturale, senza momenti di insegnamento specifico e tecnico, il che non sembra applicabile all'arte politica, almeno nel senso complesso in cui la propone lo stesso Protagora. D'altro canto, però, tale esempio risulta interessante in quanto mette in luce la difficoltà di individuare la forma specifica dell'insegnamento di quest'arte, difficoltà che deriva in larga misura dalla tradizionale organizzazione politica della *polis* greca.

Il sofista sembra alludere a due questioni: 1) il possesso minimale di un'arte può non essere sufficiente e spesso richiede dei perfezionamenti significativi, 2) la distinzione tra il *possedere* in una certa misura un'arte e il *saperla insegnare*. Questa differenza permette a Protagora di divincolarsi dalla logica secondo cui il fatto che tutti posseggono l'arte politica renda superflua la figura del maestro. Infatti possedere ad un livello minimo un'arte non è sufficiente né ad applicarla correttamente né ad insegnarla, così come, ad esempio, colui che parla greco potrebbe non pronunciare correttamente le parole sia dal punto di vista fonetico sia dal punto di vista logico-grammaticale (Protagora era famoso per i

suoi studi grammaticali che a quel tempo erano embrionali)<sup>18</sup>, in quanto non ha una conoscenza adeguata di tale lingua; ma ammesso pure che la abbia, potrebbe comunque non avere attitudini educative ecc. Pertanto ci sono molte varianti di cui tener conto e che portano a concludere che possedere un'arte non costituisce una garanzia per quanto riguarda il saperla insegnare. L'accenno *en passant* a questa distinzione risulta prezioso perché fornisce una risposta alla obiezione di Socrate che il sofista ricorda a 324D, quella per cui genitori virtuosi “generano” figli mediocri, nonostante si siano impegnati a trasmettere loro una buona educazione.

Riassumendo si può dire che non si individuano facilmente veri maestri di arte politica, in quanto tutti la esercitano, quindi la possiedono, ma non tutti quelli che la esercitano e la possiedono sono anche in grado di insegnarla. Protagora dunque valorizza il suo insegnamento, in quanto è una rarità anche tra i sofisti, dei quali pochi, come abbiamo già ricordato, sono capaci di svolgere questo importante compito educativo:

Io credo di essere appunto uno di questi, e di aiutare chiunque, a diventare buono e virtuoso più di tutti gli altri ed in misura corrispondente alla ricompensa che esigo, e in misura anche maggiore, come lo stesso discepolo ritiene (*Protagora*, 328B1-4).

Dunque, nonostante la virtù politica sia comune a tutti, in quanto tutti la possiedono, vi è un secondo livello della questione che è proprio del maestro, che non solo partecipa di questa virtù come tutti ed esercita l'arte politica grazie ad essa, ma è capace di insegnare agli altri ad essere migliori e virtuosi, cosa tutt'altro che semplice.

Il cuore della riflessione finora condotta sull'*areté* politica sta nella opposizione, in realtà apparente, tra *virtù come natura* (capacità innata)

---

<sup>18</sup> Alcuni frammenti testimoniano il contributo di Protagora rispetto a tali studi, si veda ad esempio DK 80 A1, 2, 3 (Diels H. - Kranz W., *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 3 voll., Weidmann, Berlin 1951, traduzione di M. Migliori, I. Ramelli e G. Reale, in G. Reale (a cura di), *I Presocratici. Prima traduzione integrale con testi originali a fronte delle testimonianze e dei frammenti nella raccolta di Hermann Diels e Walther Kranz*, Bompiani, Milano 2006).

e *virtù come tecnica*, intesa sia nel senso di 1. *esercizio*, “abitudine” nel senso aristotelico del termine, e si in quello di 2. *capacità tecnica* che come tale può essere insegnata o appresa. In realtà non vi è nessun contrasto tra i due versanti, in quanto essi sono entrambi necessari al costituirsi del comportamento virtuoso.

Innanzitutto la predisposizione naturale alla virtù, che è già in senso debole virtù, deve essere coltivata dalla pratica e dal buon esercizio, indirizzata da una buona educazione, dall’insegnamento, altrimenti essa non si attualizza, ma rimane solo in potenza.

Questo Protagora lo esplicita bene nella lunga analisi riguardante la virtù del coraggio (349E-351B) che si configura come forza d’animo, quindi come dote innata; questa però solo se adeguatamente indirizzata da una buona educazione coincide con il coraggio, altrimenti è solo audacia, che è opportunamente distinta dal coraggio (al contrario la mancanza di questa dote naturale genera, in assenza di educazione, viltà):

Non sono la stessa cosa l’audacia e il coraggio, cosicché avviene che tutti i coraggiosi siano audaci, ma gli audaci non tutti coraggiosi: infatti l’audacia... può derivare agli uomini dall’arte, dalla passione e dalla follia, *mentre il coraggio è frutto della natura e della buona educazione delle anime* (Protagora, 351A4-B2).

Dunque il coraggio va insegnato, perché «consiste in una forma di educazione particolare da adattare alla natura di ognuno e da finalizzare al potenziamento di tale natura... <credo che> questa interrelazione tra natura da una parte ed educazione dall’altra si debba estendere anche alle altre virtù politiche» (BARBANTI, *Unità...*, p. 314). Emerge da ciò un elemento importante: per Protagora la virtù, non scaturisce dalla semplice compresenza di natura ed educazione, come di primo acchito possiamo pensare leggendo superficialmente il passo platonico, ma sembra piuttosto essere frutto della *relazione* tra i due, nel senso di un vero e proprio intreccio, in cui due elementi si condizionano reciprocamente.

Questa concezione dell’insegnamento della virtù, che Platone fa

esprimere a Protagora-personaggio, trova conferma in un frammento protagoreo, il che rende quasi certa la sua attribuzione al Protagora storico:

Nello scritto che è intitolato *Grande Trattato*, Protagora disse: «due cose l'insegnamento richiede: disposizione naturale ed esercizio», e anche: «Bisogna imparare incominciando da giovani» (DK 80 B3). Protagora diceva che non vale nulla né l'arte senza applicazione, né l'applicazione senz'arte (DK 80 C10).

Appare dunque chiaro che non si dà virtù senza predisposizione naturale, la quale è condizione necessaria, ma non sufficiente dell'essere virtuosi; per cui occorre una guida che educi in funzione di essa (insegnamento teorico) e l'esercizio pratico da parte dell'educando. L'attenzione posta sull'esercizio rivela l'importanza della dimensione pratica: la virtù ha luogo nella prassi etico-politica, ossia è tale perché si attua in azioni concrete in un determinato contesto. L'azione virtuosa non è un automatismo ma deve essere adeguatamente stimolata e indirizzata. Questo è compito specifico del sofista, maestro di virtù.

### 1.3 La conoscenza dell'utile e l'arte retorica

Si è finora legittimato il precipuo e importante compito del sofista. Tuttavia ancora non si è chiarito *in che cosa consista* l'insegnamento della virtù politica, da lui proposto, ossia si è detto come esso avviene ma non cosa riguarda nello specifico.

Per rispondere a questa questione occorre far riferimento ad un altro dialogo platonico, il *Teeteto*. Qui è stata attribuita al sofista la posizione epistemologica che identifica la conoscenza con la percezione sensibile. Questa idea è basata sulla lettura in chiave sensistica della celebre massima protagorea dell'*Homo mensura* – «L'uomo è misura di tutte le cose, di quelle che sono in quanto sono di quelle che non sono in quanto non sono» (DK 80 B1) – secondo cui le cose sono così come appaiono a ciascuno attraverso i sensi. Questa posizione viene duramente criticata:

se così fosse, infatti, tutti sarebbero ugualmente sapienti, proprio perché tutti hanno sensazioni, e nessuno avrebbe bisogno di imparare alcunché dai sofisti; pertanto, se questa è la sua convinzione, Protagora, cadrebbe, senza accorgersene, in auto-contraddizione quando afferma di insegnare la virtù e di essere sapiente più degli altri (161D-E).

Data la durezza con cui il sofista è stato attaccato, Platone fa pronunciare a Socrate un'immaginaria autodifesa (165A-168C), ispirata a quello che Protagora *avrebbe potuto dire* per difendere e giustificare il suo compito di educatore:

Quanto alla sapienza e all'uomo sapiente, sono ben lontano dal negare che esistano, ma chiamo anzi sapiente proprio chi a uno di noi, a cui le cose appaiono cattive e per il quale sono tali, operando un'inversione, le fa apparire ed essere buone ... Ma io credo che uno, il quale per una dannosa disposizione dell'anima ha opinioni ad essa conformi, con una buona disposizione può essere condotto ad avere opinioni diverse: sono queste rappresentazioni che alcuni, per ignoranza, chiamano vere, mentre io dico che le une sono *migliori* delle altre, ma per niente più vere. E quanto ai sapienti ... per i corpi li chiamo medici; per le piante agricoltori. Affermo, infatti, che anche questi ultimi ingenerano nelle piante, quando qualcuna di esse è malata, sensazioni utili e vere in luogo di quelle dannose; *così i sapienti e validi oratori fanno apparire giuste alle città le cose utili anziché quelle dannose*. Poiché in realtà ciò che a ciascuna città appare giusto e bello, lo è anche per essa, finché lo ritenga tale. Ma il sapiente, in luogo di quelle singole cose che sono dannose per loro, ne fa essere ed apparire di utili. Secondo il medesimo ragionamento anche *il sofista, che è così capace di educare gli allievi, è sapiente e degno di ricevere molte ricchezze da parte di coloro che ha educati* (Teeteto, 166D5-167D1).

Stante il fatto che ognuno ha la capacità di percepire le cose in un certo modo, colui che sa ha una capacità, un'abilità in più: quella di trasformare una sensazione o una opinione peggiore in una migliore. Il passaggio da un'opinione all'altra non può essere assimilato alla confutazione socratica, volta a far partorire la conoscenza dall'anima dei propri interlocutori, mettendo in gioco la coppia vero-falso, che Protagora rifiuta esplicitamente, sostituendola con il criterio migliore-peggiore. Ci

sono tanti diversi sapienti e a seconda dell'ambito in cui operano essi acquistano nomi diversi: quelli che fanno prevalere il migliore nei corpi si chiamano medici, quelli che si occupano delle piante agricoltori e così via. Il terreno in cui operano invece i sapienti e i bravi oratori è quello della città, alla quale fanno apparire giuste le cose utili, opponendosi a quelle controproducenti.

In questo quadro, Protagora qualifica il ruolo specifico del sofista come colui che è in grado di educare i giovani ad essere sapienti e bravi oratori, ossia a far prevalere nella città la scelta più utile. Si noti come l'educazione impartita abbia uno scopo essenzialmente pragmatico, in quanto volto ad apportare l'utile all'interno della *polis*; questo significa che l'efficacia o meno di questo tipo di insegnamento è immediatamente verificabile, in quanto volta a produrre qualcosa di concreto.

Dunque il sofista dovrà insegnare all'educando sia la capacità di rintracciare le cose utili (quindi la sapienza concernente le cose utili) sia quella di farle apparire giuste alla *polis* attraverso il discorso (l'arte retorica), dovrà quindi insegnargli ad essere sapiente e nello stesso tempo un buon retore (due abilità strettamente connesse nell'Atene del V secolo a.C., come risulta immediatamente evidente se si pensa alla natura e al funzionamento assembleare di quel sistema democratico). Il sofista dunque è un esperto innanzitutto di parole e di discorsi e insegnerà sicuramente le tecniche retoriche. Saper ben parlare nelle assemblee e nei tribunali è una capacità fondamentale per la formazione dell'uomo politico, il quale deve essere un bravo oratore per persuadere le folle. Questa tecnica può risultare importante non solo per i governanti: se si pensa che la virtù politica, come si è mostrato con il mito di Prometeo, si fonda sull'*isegoria*, l'arte retorica, in misura minima, dovrebbe essere appresa anche da tutti i cittadini della *polis*, al fine di poter bene esercitare questo diritto; tuttavia Protagora pensa soprattutto alle classi dirigenti, a quelli che propongono le soluzioni e guidano la massa. Si deve concludere che la retorica costituisce una parte essenziale dell'insegnamento dell'arte politica che Protagora doveva offrire ai suoi contemporanei. Il ruolo del maestro-sofista viene quindi in prima istanza salvaguardato in quanto "tecnico" della parola e della persuasione.

## 1.4 L'importanza della conoscenza

L'attività, propria del sofista, però, è connotata nel passo platonico anche, e soprattutto, come un saper trasmettere la capacità di distinguere l'*utile* dal dannoso nell'ambito specifico della *polis*. Per far ciò appare necessario che il sofista *conosca* in qualche misura l'utile, ciò che giova a una certa *polis*, che ne possieda cioè una sorta di conoscenza. Occorre però fare attenzione all'accezione che Protagora conferisce a questa parola: essa non può essere assimilata alla conoscenza certa di un teorema matematico, né ad una conoscenza che faccia da discriminare tra vero e falso. Piuttosto essa sembra una conoscenza che si basa sull'esperienza concreta di individuare l'utile, che è sempre diverso in base alle circostanze o ai soggetti di riferimento:

Io *conosco molte cose* che non sono utili agli uomini, cibi, bevande, medicine e moltissime altre, e poi quelle che sono utili, e altre ancora, che per gli esseri umani sono indifferenti, mentre per i cavalli sono utili; e altre cose che lo sono per i buoi soltanto o per i cani; altre che non sono utili a nessun animale ma alle piante (*Protagora*, 334A3-8).

Quindi il sofista è sapiente, conosce, nel senso che sa che una stessa cosa è utile in un contesto e inutile in un altro e agisce di conseguenza, individuando di volta in volta l'utile nelle diverse circostanze.

Anche nel contesto di una città l'utile non è mai assoluto ma ha una valenza temporalmente limitata, perché può mutare in seguito a cambiamenti di varia natura che in essa si possono verificare; per questo Protagora afferma che *ciò che appare giusto e utile ad una città per essa lo è effettivamente, almeno «finché lo ritiene tale»*. L'oggetto della sapienza propria del sofista è un concetto duttile e mutevole, non assoluto, il che spiega la particolare concezione che Protagora ha della conoscenza stessa, che è poi quella che si propone di insegnare.

Per comprendere meglio che cosa egli intenda per conoscenza, può essere utile approfondire il confronto che, su questo terreno, Platone mette in scena tra Socrate e Protagora.

SOCRATE – La maggior parte degli uomini ritiene che, pur essendo la scienza spesso presente nell'uomo, non sia essa che lo comanda ma qualcos'altro: talora l'ira, tal'altra il piacere, tal'altra ancora il dolore, qualche volta l'amore, spesso la paura: insomma concepiscono la scienza come una sorta di schiava trascinata da tutte le parti da quelle passioni. Hai anche tu una tale opinione della scienza, o ritieni che sia una cosa bella e capace di guidare l'uomo, e che se uno conosce i beni e i mali non possa essere vinto da alcun'altra cosa ... e che il *sapere sia il più valido ausilio* dell'uomo?».

PROTAGORA – Da un lato condivido questa opinione di cui parli, o Socrate, ma nello stesso tempo, più che per chiunque altro per me, è disdicevole affermare che la sapienza e la scienza non sono le più potenti delle cose umane» (*Protagora*, 352 B3-D3).

Qui il sofista esprime una posizione che si accorda più con quella di Socrate che con quella espressa dalla massa. Tuttavia l'incertezza che manifesta Protagora nell'accettare la posizione socratica è probabilmente un segnale platonico: il sofista, pur accettando la funzione di guida della conoscenza, si discosta dalla concezione di Socrate secondo cui essa coincide con la scienza del bene e del male<sup>19</sup>. Per Protagora invece essa si risolve nella individuazione pratica dell'utile che egli è restio a connotare come "scienza", perché teme che con questa parola si intenda un sapere stabile, oggettivo, valevole per ogni circostanza.

In conclusione, il sofista si propone di insegnare ai giovani questo tipo particolare di conoscenza, individuata come tecnica politica; questo è possibile per la peculiarità di tale arte, che per avere quella efficacia pratica a cui mira, deve fondarsi sulla capacità di rintracciare il *particolare utile* nelle varie città, quindi su una sorta di conoscenza che sappia discernere l'utile dal dannoso, non in assoluto, ma in relazione alle diverse

---

<sup>19</sup> Platone nel seguito del dialogo (355B-358A) caratterizza meglio il tipo di scienza che guida l'agire pratico, che equivale al concetto di giusta misura, proprio di Platone e non attribuibile al sofista. A questo proposito sottolinea giustamente Migliori (*Il Disordine...*, p. 958) che Platone trascura di specificare meglio in che cosa consista una tale scienza perché: «è improbabile che su questo terreno i due interlocutori, per non parlare della massa, conserverebbero il loro accordo. Forse anche per questo Platone rinvia esplicitamente il chiarimento di tale arte (357B)».



circostanze. Colui che è in grado di far questo è virtuoso, nel senso che svolge bene il proprio compito all'interno della *polis*, in quanto ha come fine del suo agire l'*utile* della stessa. Una volta dunque che Protagora ha chiarito in cosa consiste il suo insegnamento il compito educativo dei sofisti appare prezioso, in quanto sono in grado di educare i governanti e i cittadini ad essere virtuosi.

Lo stesso Platone valorizza il contributo positivo che Protagora ha apportato al tema dell'educazione, come è evidente alla fine dell'omonimo dialogo (357D-E). Tuttavia, rintraccia i limiti di questa, pur positiva, posizione: Protagora sbaglia la risposta al problema educativo, individuando nell'*utile* il fine del suo insegnamento senza ancorarlo ad un principio oggettivo (come la conoscenza del bene e del male proposta da Socrate nel dialogo). L'*utile* non basta a guidare l'agire virtuoso, in quanto non è detto che esso giovi all'anima del soggetto e alla *polis* stessa. I sofisti «ignorano se la loro merce giova o nuoce all'anima e lo ignorano anche i loro acquirenti, a meno che non si tratti per caso di uno che, a sua volta, sia medico delle cose *dell'anima* <312 E>»<sup>20</sup>.

Senza un principio oggettivo di riferimento l'*utile* è un concetto relativo, che dipende totalmente dal soggetto che lo determina; dato che bene ed *utile* non coincidono, il rischio che si incontra è quello di realizzare un *utile*, che è tale da un certo punto di vista e dannoso da un altro. Ad esempio un medico che salva un malato fa certamente una cosa *utile*, ma non sa se questa sua azione possa avere delle conseguenze anche catastrofiche. A questo punto tutto appare affidato alla pura casualità.

Inoltre il discorso protagoreo ha un'ulteriore debolezza: il criterio dell'*utile* dovrebbe ammettere anche l'affermazione del vero in quanto, anche se solo su base pratica-esperienziale, *deve essere vero* che quella cosa è *utile* e quell'altra dannosa per quella specifica città in quella specifica situazione. Non a caso, proprio su questo terreno, Platone elabora una fondazione teorica, secondo una metodologia scientifica, che prende e supera il modello delle matematiche.

---

<sup>20</sup> L. Palumbo, *Socrate, Ippocrate e il vestibolo dell'anima (un'interpretazione di Prot. 314C9)*, in Casertano, *Il Protagora...*, p. 96.

## 2. Il problema della virtù in Gorgia

Un altro grande sofista, verso il quale Platone mostra attenzione e rispetto<sup>21</sup> e che merita attenzione per il suo apporto sull'educazione è Gorgia.

La situazione è totalmente diversa da quella di Protagora, Menone, che è stato allievo di Gorgia, dice di apprezzarlo più degli altri sofisti, perché si propone solo di rendere abili a parlare e non promette di insegnare la virtù, anzi deride coloro che lo fanno (*Menone*, 95B-C). Mentre Protagora si dichiara apertamente maestro di virtù Gorgia era, e voleva essere, famoso come un eccellente retore e grande maestro dell'arte retorica, per cui in questo ambito si presenta certamente come un educatore. Lo esplicitano chiaramente due frammenti:

Per> *esercitare l'anima a fare gare di virtù*: nessuno mai inventò un'arte più bella di Gorgia. (DK 82 A8)

A me sembrerebbe una bella cosa, se qualcuno fosse in grado di educare gli uomini, come Gorgia di Lentini, Prodicò di Ceo e Ippia di Elide (DK 82 A 8a=Platone, *Apologia di Socrate* 19 E 1-3).

Nel secondo passo, Gorgia viene presentato insieme ad altri due sofisti, famosi per essere tecnici del linguaggio, il che non lascia dubbi al fatto che l'educazione a cui ci si riferisce sia quella dell'arte retorica, praticata anche da Gorgia.

Tuttavia, pur non dichiarandosi maestro di virtù come Protagora, Gorgia mostra di non ignorare questo problema. Infatti nel *Gorgia*, egli afferma che se gli allievi che vanno da lui per apprendere l'arte retorica non conoscono la giustizia, il bene, il bello (459D), le impareranno da lui:

GORGIA – Ma io penso, Socrate, anche se non sa queste cose le imparerà da me.

SOCRATE – Fermati qui. Dici bene infatti. Affinché tu renda retore altri, è necessario che questi conosca il giusto e l'ingiusto, o prima, o anche dopo, apprendendolo da te.

GORGIA – Certamente (*Gorgia*, 460A3-B1).

---

<sup>21</sup> Come rivela Migliori, *Il Disordine...*, p. 912 e p. 914.

Il Leontinese assume l'insegnamento etico come «frutto naturale del suo operare»<sup>22</sup>. Il problema etico, qui riassunto dalle parole di Socrate, è stato introdotto proprio dal sofista a 456C-D, che lo aveva connesso al possibile *utilizzo immorale* dell'arte retorica: non bisogna servirsi male di essa, così come non bisogna servirsi dell'arte del combattimento e della pancrazio per ferire o uccidere gli amici.

Il sofista ha dunque una sua impostazione morale che assume come parte necessaria dell'insegnamento dell'arte retorica e di qualsiasi altra arte, il cui utilizzo deve essere retto. I maestri insegnano la loro arte agli allievi perché ne facciano un *uso giusto* (456E).

Gorgia sembra quindi porre una questione fondamentale per l'insegnamento, quella del buon utilizzo da parte dell'allievo delle competenze che ha acquisito, problema che ogni maestro dovrebbe tenere in considerazione quando impartisce gli insegnamenti di cui è capace.

## 2.1 Il *kairos*

Il problema morale del *giusto utilizzo* o, potremmo dire, dell'utilizzo virtuoso (in quanto giusto, bello e buono) delle arti che il maestro insegna all'allievo, richiama, ed è strettamente connesso a un concetto cardine del pensiero sia retorico sia etico di Gorgia: il *kairos*. Egli asserisce con forza la legge fondamentale che deve guidare ogni azione su due terreni:

Questa <è> la legge più divina e generale: dire e tacere, compiere e omettere ciò che si deve nel momento in cui si deve (*kairos*) (DK 82 B 6).

Si noti l'insistenza sul dire-tacere (sfera del linguaggio) e sul compiere-omettere (sfera dell'azione pratica): l'agire umano è sempre caratterizzato dalla necessità di fare delle scelte che sono positive se si fondano sull'individuazione del *momento opportuno* in cui si deve fare

---

<sup>22</sup> Migliori, *Il Disordine...*, p. 914.

ciò che si deve<sup>23</sup>. Questo momento viene identificato da Gorgia con la legge divina e universale, di cui occorre tener conto per agire eticamente in ogni circostanza<sup>24</sup>.

Un soggetto è virtuoso quando le sue azioni e i suoi comportamenti si attuano nel momento opportuno (*kairos*), cioè quando essi corrispondono a quanto viene richiesto in una data circostanza, quando cioè sono opportuni in quel contesto.

Dunque al variare della realtà variano anche i comportamenti virtuosi, tanto che ciò che in un contesto è giusto in un altro può non essere tale: «i doveri variano secondo il momento, l'età, la caratteristica sociale; una stessa azione può essere buona e cattiva a seconda di chi ne è il soggetto»<sup>25</sup>. Questo significa che le azioni in se stesse non possono essere né virtuose né viziose, esse cioè non sono passibili di alcun giudizio, il quale va formulato considerando la *relazione* tra esse e il contesto in cui si attuano.

Il medesimo ragionamento riguarda tutte le azioni, quindi anche

---

<sup>23</sup> W. Nestle, *Vom Mythos zum Logos*, Stuttgart, 1940, pp. 317-325, approvato da Zeppi (S. Zeppi, *Protagora e la filosofia del suo tempo*, Firenze 1961, p. 96), osserva che Gorgia ha applicato all'etica il principio del *kairos* della medicina ippocratea.

<sup>24</sup> Untersteiner, *Sofisti...*, p. 267, descrive il processo che probabilmente ha portato Gorgia a identificare *kairos* e legge divina; questa tesi deriva da una constatazione: la legge positiva tradizionale non è capace di tener conto e di adeguarsi alla multiformità dell'esperienza umana: «Il diritto positivo, nella sua immobile formulazione logica, implica “qualche cosa di rigido... Il singolo caso, come ci si presenta nella vita, non viene in alcun modo deciso nel senso della legge, particolarmente in causa della imprevedibile novità e della circostanza atteggiata in modo particolare che il singolo caso presenta. Di qui il problema dell'interpretazione della legge; sorge la possibilità nell'applicazione della legge di liberarsi della rigidità del contenuto. Quindi si esige che sia contenuta una norma per la direzione nella quale la legge deve svilupparsi”». Continua poi lo studioso: «una volta che la legge si è trasformata in *kairos*, cioè in forza che supera drammaticamente le antitesi, essa può in ogni caso polarizzarsi in uno dei due opposti e imporlo con la “persuasione” e l’“inganno”». Si tratta dunque di un concetto “duttile” ma massimamente concreto, nel senso che si misura con le scelte in ambito pratico e ne determina il valore: le cose sono definite giuste, buone, vere... sulla base di un determinato *kairos*, ossia ciò che si deve fare in un determinato momento. Due diversi *kairoi* possono giustificare come buoni e giusti due comportamenti diversi e anche opposti.

<sup>25</sup> M. Migliori, *La Filosofia di Gorgia. Contributi per una riscoperta del sofista di Lentini*, Celuc, Milano 1973, p. 134.

quella che svolge un soggetto praticando un'arte. Si capisce ora meglio il problema posto da Gorgia sul retto uso delle arti acquisite per mezzo dell'insegnamento, perché esso è un problema che rientra nell'orizzonte morale designato da Gorgia sulla base del *kairos*. Infatti la pratica di un arte in sé non può essere giusta o ingiusta, virtuosa o meno, in quanto il giudizio non si riferisce all'arte stessa, ma al suo utilizzo in un determinato contesto, utilizzo che acquista una connotazione morale: se un'arte viene applicata nella circostanza opportuna (l'arte del combattimento contro i nemici) si attua un'azione virtuosa e un corretto utilizzo dell'arte appresa; qualora invece venga utilizzata nella circostanza sbagliata (l'arte del combattimento rivolta contro gli amici), l'azione che si compie è dannosa e l'utilizzo dell'arte stessa è scorretto, perché – si afferma in *Gorgia*, 457A – ne stravolge lo scopo:

non sono malvagi coloro che insegnano, né ... è malvagia e colpevole l'arte: lo sono invece a mio avviso coloro che non ne fanno un *retto uso* (*Gorgia*, 457A1-3).

L'uso retto di un'arte, così come le azioni moralmente giuste in genere, è dunque determinato dal momento opportuno in cui si attua, quindi dal concetto di *kairos*.

Per questo Gorgia può compiere, attraverso un'attenta analisi delle varie situazioni, una descrizione di ciò *che si deve e non si deve fare* in certe circostanze, come mostrato nel frammento, che descrive una serie di atteggiamenti morali profondamente diversi:

soccorritori di quanti sono ingiustamente sfortunati, punitori di quanti sono ingiustamente fortunati; sprezzanti rispetto all'utile, pacati rispetto al decoro; capaci di temperare, con la moderazione del senno, la smodatezza della forza; tracotanti verso i tracotanti, modesti verso i modesti, intrepidi di fronte agli intrepidi, tremendi nelle situazioni tremende. A testimonianza di *queste virtù* ... (DK 82 B 11, 6).

Lo stesso discorso vale anche per le arti che hanno un proprio utilizzo specifico buono, ma anche, come abbiamo visto per l'arte della pancrazio,

un uso improprio e/o negativo. Questo modo di procedere ha portato a considerare Gorgia uno dei precursori dell'*etica della situazione*, cioè di un'etica che non è universalmente data, ma che «indica, descrive le caratteristiche delle singole realtà e quindi individua la condizione della loro armonia, della loro “virtù”» (Migliori, *Filosofia...*, p. 152).

## 2.2 La pluralità e la relatività della virtù

Se i comportamenti virtuosi emergono dal contesto dell'agire pratico in relazione al momento opportuno, va da sé che per Gorgia vi sono molteplici virtù e non una definizione di virtù universalmente valida, come riferisce una testimonianza aristotelica:

Coloro che parlano in senso universale ingannano se stessi, quando affermano che virtù è l'atteggiamento morale dell'anima o la buona condotta o qualche altro concetto parimenti generico; infatti molto meglio di quanti danno queste definizioni dicono coloro che, come Gorgia, fanno un'enumerazione della virtù (Aristotele, *Politica*, A 13, 1260 a 25-28 = DK 82 B18)<sup>26</sup>.

In questo brano Aristotele critica chi non dà una buona definizione di virtù e dichiara che, in questo caso, preferisce piuttosto una enumerazione come fa Gorgia. Che il sofista si limiti a fornire un elenco delle diverse virtù senza definirle è confermato anche da Platone nel *Menone*:

SOCRATE – Ma tu personalmente per gli dèi, Menone, che cosa dici che è la virtù? dillo e non rifiutarti, in modo che io mi trovi ad aver detto la più felice menzogna, *se mostrerai che tu e Gorgia lo sapete...*

MENONE – In primo luogo, se vuoi definire la virtù dell'uomo maschio, è facile dirti che è questa: essere in grado di trattare le cose della città, e facendo questo, fare del bene agli amici e del male ai nemici, e cautelarsi per non subire, a propria volta, qualcosa del genere. Se vuoi sapere la virtù della donna, non è difficile rispondere che la donna deve amministrare

<sup>26</sup> Nella citazione in DK si devono aggiungere le righe 25-26 mancanti come ha dimostrato G. Rensi, *Figure dei Filosofi*, Napoli 1938, pp. 69-70.

bene la casa curando le faccende interne, ubbidendo anche al marito. E ancora diversa è la virtù del fanciullo, femmina e maschio, e anche quella dell'uomo anziano, sia di quello libero sia di quello schiavo. E ci sono numerose altre virtù, cosicché non è difficile dire che cosa sia la virtù: infatti, la virtù varia a seconda di ciascuna attività ed età, rispetto a ciascuna azione, per ciascuno di noi. E così, Socrate ritengo che sia pure per il vizio (*Menone*, 71D4-72A5).

Anche se il sofista non risponde direttamente alla domanda, in quanto non è presente, è comunque chiamato in causa da Platone, il che rende plausibile che nella risposta di Menone siano contenuti alcuni elementi del pensiero gorgiano. Reale<sup>27</sup> nota che «questa caratterizzazione fenomenologica della virtù, che elenca solo varie forme di essa, viene correttamente considerata di genesi gorgiana»; infatti è confermata dai frammenti di Gorgia: nell'*Epitafio* (DK 82 B6) e nell'*Encomio di Elena* (DK 82 B11, 1).

L'elenco compiuto nel passo non risponde alla domanda socratica su che cosa è virtù, ma semplicemente enumera le varie virtù, che si modulano e sostanziano *in relazione* alle diverse situazioni, attività e persone. Le virtù sono molteplici, in quanto ognuna è relativa ad una particolare circostanza. Il sofista ha un atteggiamento per così dire “descrittivo” e considera dunque le diverse virtù come distinte e separate<sup>28</sup>, senza darne una definizione precisa: egli parla di virtù, ma non ne possiede un concetto chiaro. Questa impostazione gorgiana è confermata da un gioco

<sup>27</sup> Reale, *Platone...*, p. 967 n. 8

<sup>28</sup> Untersteiner (*Sofisti...*, p. 270) rintraccia in nel passo platonico il rifiuto gorgiano di parlare di «virtù assoluta, che non esiste, perché al contrario ci sono solo le virtù di un uomo, le virtù di una donna, le virtù di un fanciullo, le virtù dell'uomo anziano», quindi soltanto le virtù particolari non la virtù come qualcosa di assoluto. Questa concezione delle virtù era di stampo tradizionale e i sofisti la riprendono sviluppandola, nota infatti R.S. Bluck, *Menone*, Cambridge, 1961, p. 218 che l'uomo greco «parla di *areté* di ogni essere e di ogni oggetto». Per questa molteplicità che la parola “virtù” incarna anche nella tradizione popolare greca, il nome assume il ruolo di “convenzione”, di raggruppamento concettuale astratto, in quanto se si vuol capire che cosa è la virtù bisogna farne degli esempi concreti e particolari. Il Gorgia del *Menone*, dunque, sembra perfettamente farsi portavoce del pensiero tradizionale.

particolare presente nel *Menone*: sia Socrate (71C-D) sia Menone (73C, 76A-B) sostengono di non ricordare che cosa Gorgia dicesse intorno alla virtù, ossia cercano la definizione gorgiana senza però trovarla – il che è ovvio visto che non c’era<sup>29</sup>.

Questo atteggiamento non definitorio, che il sofista utilizza per parlare di virtù, e la loro caratterizzazione in relazione alla circostanza ha portato qualche studioso a ritenere che il sofista consideri le virtù il frutto di una *convenzione* sociale, quindi del *nomos*, delle leggi che regolano una determinata società e non un’altra. Infatti le virtù che il sofista descrive sono conformi alle usanze e alla tradizione del tempo e sembrano mancare di un ulteriore fondamento metastorico. Una conferma di ciò si ritroverebbe in *Gorgia* 482 C-D<sup>30</sup>, dove Callicle attribuisce la sconfitta di Gorgia di fronte a Socrate al fatto di aver fondato il proprio argomento su usanze condivise, cioè sul *nomos* anziché sulla legge naturale, cioè sulla *physis*:

Gorgia, alla domanda da te <Socrate> rivoltagli se fosse in grado di insegnare la giustizia a chi fosse andato da lui per imparare la retorica senza sapere che cosa fosse la giustizia, si vergognò di dire di no e disse che gliela avrebbe insegnata, *solo per conformarsi ad un certo costume degli uomini*, i quali si sdegnerebbero se uno dicesse di no (*Gorgia*, 482C4-D4).

Tuttavia come nota giustamente Untersteiner<sup>31</sup>, questa affermazione corrisponde più al pensiero di Callicle che a quello di Gorgia. Quindi appare del tutto riduttivo attribuire al secondo una simile posizione. Rimane comunque vero che il Leontinese in questo passo è presentato come una sorta di “conformista” che adegua il proprio insegnamento sulla virtù della giustizia alle convinzioni degli uomini del suo tempo. Ciò conferma che egli non possiede un pensiero ulteriore e stabile, cioè

<sup>29</sup> Cfr. Migliori, *Il Disordine...*, p. 914.

<sup>30</sup> Come sottolinea A. W. Benn, *The idea of Nature in Plato*, in «Archiv für Geschichte der Philosophie» 9, 1896, pp. 25-49, p. 31.

<sup>31</sup> Untersteiner, *Sofisti...*, p. 271



un proprio concetto di virtù<sup>32</sup>, su cui fondare una vera educazione, ma solo una sorta di *sensibilità morale*, corrispondente all'ambiente sociale del suo tempo. Perciò anche le norme morali da egli fornite sulla base del *kairos*, non hanno un fondamento oggettivo, perché mutano a seconda del contesto di riferimento e non seguono un principio stabile che regoli l'agire pratico. In questo senso allora si può dire che le virtù e le azioni morali scaturiscano, per Gorgia, principalmente dall'adesione ad un determinato contesto socio-culturale e ad una tradizione specifica, per questo sono prive di valore universale e di una rigorizzazione concettuale.

### 2.3 La non-insegnabilità della virtù

Una volta compresa la sua concezione di virtù, si capisce la motivazione profonda per cui Gorgia non si è mai dichiarato “maestro di virtù”: se la virtù si configura come una sorta di *intelligenza della realtà*, non statica né sempre uguale a se stessa, che cambia nelle varie situazioni a cui si applica, il suo insegnamento non può essere assimilato a quello riguardante le altre arti, ad esempio la retorica. Dato che la virtù non coincide con una legge assoluta che deve essere applicata in ogni caso, a prescindere dalla situazione data, ma è più vicina ad una «sensibilità pronta e intelligente per le situazioni psicologicamente più complesse»<sup>33</sup>, non è possibile nemmeno parlarne in astratto, ma solo in riferimento alle azioni contingenti.

Tuttavia, anche se la virtù, per questa sua peculiare caratteristica, non può essere insegnata o appresa, risulta possibile “educare” ad avere un comportamento virtuoso, cioè indirizzare gli uomini, attraverso l'esempio concreto, per così dire “di vita”, verso una corretta valutazione

---

<sup>32</sup> Untersteiner (*Sofisti...*, p. 271) valorizza l'assenza in Gorgia di una concezione assoluta della virtù, la quale permette alla virtù di operare concretamente nelle situazioni date: «Per rendere possibile la virtù nell'operante fermento della vita, Gorgia la stacca dall'empireo dell'astrazione ... e la relativizza. Contro ogni dogmatismo idealistico, egli è per l'intimo tormento di una tragica decisione che dà un senso così profondo alla vita».

<sup>33</sup> Prendo in prestito l'espressione da Untersteiner (*Sofisti...*, p. 272), utilizzandola per caratterizzare la virtù, in quanto mi sembra del tutto appropriata.

delle situazioni a cui corrisponde un altrettanto corretto agire. Non solo, ma una volta chiarita la non insegnabilità della virtù risulta comunque possibile fornire alcune coordinate, le linee di fondo di un atteggiamento virtuoso che, in un dato contesto, valgono “per lo più” cioè nella maggior parte dei casi.

Di molti soldi, infatti, hanno bisogno quelli che molto spendono, non quelli che dominano i piaceri naturali, ma quelli che sono schiavi di tali piaceri e coloro che cercano di acquistare onori grazie alla ricchezza e alla magnificenza ... Nemmeno per gli onori porrebbe mano a simili imprese un uomo anche solo un po' assennato. *Dalla virtù, infatti, e non dalla malvagità, vengono gli onori* (DK 82 B 11a, 15-16).

Insieme alle indicazioni concrete su come comportarsi nei confronti del denaro, Gorgia mostra anche la convenienza di tale atteggiamento virtuoso: la virtù viene ripagata con onori, quindi se si vuole tale riconoscimento conviene attuarla. E ancora aggiunge:

Per i vecchi, infatti, io non sono motivo di afflizione; per i giovani, d'altra parte, non sono inutile, di quelli felici non sono invidioso, ho compassione degli infelici; Non disprezzo la povertà, *né antepongo la ricchezza alla virtù, ma la virtù alla ricchezza* (DK 82 B 11a, 32).

Si afferma qui la preminenza della virtù sulla ricchezza, dove per virtù probabilmente si intende la continenza e la giustezza di questo atteggiamento pervasivo, che si declina nelle varietà delle situazioni. Il sofista, lungi dal non possedere un solido *background* morale, fornisce degli esempi di comportamento virtuoso. Ma in questi conferma la sua adesione agli *standard* morali più diffusi nella società tradizionale.

## 2.4 L'esempio gorgiano

Inoltre, sulla base di alcune testimonianze, è possibile supporre che questa logica esemplificativa dipendeva anche dalle sue scelte di una vita che è stata all'insegna della virtù:

Visse con mente lucida quasi ottanta anni. E poiché un tale gli domandò quale stile di vita avesse osservato, in modo da vivere così tanto tempo in modo armonico e nel possesso dei sensi rispose «Non ho mai fatto nulla in funzione del piacere» (DK 82 A11).

E ancora:

Non c'è dubbio che il siciliano Gorgia visse centootto anni. – tra gli oratori, Gorgia, che alcuni chiamano sofista<visse> centootto anni; poi morì, in quanto si astenne dal cibo. Dicono che, quando gli fu domandata la causa della sua lunga e sana vecchiaia, nel pieno possesso di tutti i sensi, rispose «perché non mi sono mai dato ai banchetti degli altri» (DK 82 A13).

Il sofista ha condotto una vita equilibrata e virtuosa, lontana dagli eccessi del piacere e sotto il controllo dell'auto-dominio, perciò egli è riuscito a vivere piuttosto a lungo, superando certamente la durata della vita media degli uomini dell'epoca.

Non c'è dubbio che Gorgia sia stato uomo temperante, che è riuscito ad agire virtuosamente

*esercitando due cose più di tutte quelle altre che bisogna esercitare: senno e forza, l'uno per decidere, l'altra per mettere in pratica (DK 82 B11,6).*

Indirettamente dunque il sofista ha indicato una sorta di ricetta per la virtù: occorre esercitare senno e forza, due capacità inscritte nell'uomo. Esse pur essendo innate non sono per così dire “automatiche”, ma solo attraverso l'esercizio possono emergere. Si afferma, come in Protagora, quell'intreccio fruttuoso tra esercizio pratico e predisposizione naturale che porta all'acquisizione della virtù.

### **3. Conclusioni**

In conclusione, ci sembra di poter dire che sia Protagora sia Gorgia, seppur in modo diverso, hanno fornito un valido e positivo contributo alla riflessione sul problema educativo, ignorato dalla massa, in particolare

sulla questione dell'insegnamento della virtù, qui presa in esame. Questi maestri itineranti di sapienza su compenso non hanno solo posto con forza il problema, ma hanno fornito materiale per un vivo confronto, tanto che anche Platone si è posto in dialogo con loro. L'Ateniese apprezza entrambi, ma discute teoreticamente soltanto con Protagora; questo perché, come mi sembra di aver messo in luce, gli atteggiamenti dei due sofisti sono opposti. Il sofista di Abdera ha un impianto gnoseologico e si dichiara "maestro di virtù", inglobando in questa posizione tanto la tecnica retorica, quanto la conoscenza dell'utile. Attraverso quest'ultima, nello specifico, egli fornisce una concettualizzazione, una base alla sua pretesa di insegnare la virtù, legittimandola.

Gorgia al contrario, sebbene non abbia ignorato il problema della virtù e di una prassi eticamente corretta, circoscrive il suo insegnamento all'arte retorica e non arriva ad una rigorizzazione concettuale della sua posizione in ambito etico, limitandosi ad un atteggiamento descrittivo e situazionale. Per questo Platone non discute con lui a quel livello di etica filosofica che il retore rifiuta, senza per questo disprezzarlo.

Nonostante questa differenza i due sofisti possono però essere accomunati dagli esiti simili in cui incappa la loro riflessione etica, nella misura in cui entrambi aprono la strada a posizioni immoralistiche, portate avanti dagli altri sofisti<sup>34</sup>. Questo spiega perché Platone, pur considerando gli aspetti positivi del loro contributo, sente l'esigenza di fondare teoreticamente le sue tesi muovendo criticamente dalle loro posizioni.

Data de registro: 16/03/2017

Data de aceite: 20/09/2017

---

<sup>34</sup> «Si veda su questo tema F. Eustacchi, *Il pensiero dei sofisti tra relazioni e relativismo*, in M. Migliori (ed.), *Assoluto e relativo, Un gioco complesso di relazioni stabili e instabili*, pp. 49-54».



## Qual herança da modernidade? Uma crítica ao universalismo como critério normativo e projeto cosmopolita

*Leno Francisco Danner\**

**Resumo:** A cultura europeia moderna possui, na teoria da modernidade de Habermas, duas características especiais e correlatas, secularização das instituições e subjetividade reflexiva, que viabilizariam a constituição de processos de socialização-subjetivação não-etnocêntricos e não-egocêntricos, garantidores do universalismo e instauradores da democracia e dos direitos humanos como o seu cerne. Critico esta posição, acusando-a de apresentar uma *cegueira histórico-sociológica* e uma *romantização do racionalismo* que o idealiza e o separa dos processos colonizatórios desenvolvidos desde a Europa, pondo-o como independente em relação a eles, de modo a servir como paradigma avaliativo dos contextos particulares e base para um processo integrativo em nível cosmopolita. Defenderei que o universalismo epistemológico-moral, ao colocar a racionalização como a chave para a maturidade das culturas e para a realização de um projeto cosmopolita, leva diretamente à deslegitimação dos saberes e das práticas mítico-tradicionais, abrindo espaço à modernização travestida de colonização cultural e globalização econômica.

**Palavras-chave:** Habermas. Modernidade. Racionalismo. Universalismo. Herança.

### Which heritage of modernity? A critic to universalism as normative criteria and cosmopolitan project

**Abstract:** according to Habermas' theory of modernity, European culture has two special and related characteristics, institutional secularization and reflexive subjectivity, which would enable the constitution of processes of non-ethnocentric and non-egocentric socialization-subjetivation, guaranteeing universalism and

---

\* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor de filosofia e sociologia na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). *E-mail:* lenofranciscodanner@gmail.com

establishing democracy and human rights as its basis. I criticize habermasian position, accusing it of having a *historical-sociological blindness* and performing a *romanticization of rationalism* that idealize and separate it of the colonization process developed since Europe, placing it as independent of economic-cultural colonization, in a way to serve of evaluative paradigm of particular contexts, as basis to a cosmopolitan integrative project. I will defend that epistemological-moral universalism, in the moment it puts the rationalization as key to the maturity of the cultures and of a cosmopolitan integrative project, leads directly to delegitimation of mythical-traditional knowledge and practices, opening a free way to modernization travestied of cultural colonization and economic globalization.

**Keywords:** Habermas. Modernity. Rationalism. Universalism. Heritage.

### **¿Qué herencia de la modernidad? Una crítica al universalismo como criterio normativo y proyecto cosmopolita**

**Resúmen:** La cultura europea moderna posee, en la teoría de la modernidad de Habermas, dos características especiales y correlatas, secularización de las instituciones y subjetividad reflexiva, que viabilizarían la constitución de procesos de socialización-subjetivación no-etnocéntricos y no-egocéntricos, garantidores del universalismo e instauradores de la democracia y de los derechos humanos como su núcleo. Critico esta posición, acusándola de poseer una ceguera histórico-sociológica y una romantización del racionalismo que lo idealiza y lo separa de los procesos colonizatorios desarrollados desde Europa, poniéndolo como independiente en relación a ellos, para servir como paradigma evaluativo de los contextos particulares y base para un proceso integrativo a nivel cosmopolita. Defenderé que el universalismo epistemológico-moral, al colocar la racionalización como la clave para la madurez de las culturas y para la realización de un proyecto cosmopolita, lleva directamente a la deslegitimación de los saberes y de las prácticas mítico-tradicionales, abriendo espacio a la modernización travestida de colonización cultural y la globalización económica.

**Palabras clave:** Habermas. Modernidad. Racionalismo. Universalismo. Herencia.

### **Considerações iniciais**

Neste artigo, quero defender dois argumentos concernentes à retomada de um projeto reflexivo de modernidade enquanto paradigma

epistemológico-moral e projeto ético-político cosmopolita: (a) de que há uma cegueira histórico-sociológica e uma romantização do racionalismo moderno no que tange ao seu potencial de fundamentação epistemológico-moral universalista e em sua sustentação da modernização enquanto modelo teórico-prático paradigmático; e de que, como consequência, (b) a modernidade é pretensiosa e apressadamente colocada, por causa de sua consciência moral descentrada, como o cerne tanto de um paradigma epistemológico-moral universalista quanto de um projeto ético-político de integração cosmopolita calcado na democracia e nos direitos humanos (que são afirmados como herdeiros dessa mesma modernidade). Dotado dessa capacidade de garantir uma fundamentação universalista das normas, o racionalismo ocidental passaria a servir como guarda-chuva normativo capaz de enquadrar criticamente e de orientar praticamente os contextos particulares, que teriam de seguir o caminho de uma racionalização das normas como condição de sua legitimidade, inclusive levando em conta certos princípios percebidos enquanto possuindo alcance universalista (a democracia e os direitos humanos).

Ora, ao obrigar os contextos particulares a justificarem-se com base na racionalização de suas normas e valores, submetendo-os ao crivo da universalidade, o racionalismo ocidental coloca exatamente a racionalização ou modernização como o critério paradigmático – ele e somente ele – que poderia permitir a justificação objetiva ou formalista das normas, o que serve para, direta ou indiretamente, deslegitimar as visões particularistas de mundo. Trata-se de uma deslegitimação dos contextos axiológicos particulares exatamente pelo fato de que o critério cognitivo – a possibilidade de justificarem universalmente suas normas, racionalizando-as discursivamente – é o cerne para a legitimação epistemológico-moral, o que significa que o *ethos da modernidade* (descentração, separação entre natureza, cultura e subjetividade) passa a ser afirmado tanto como o critério normativo garantidor da crítica quanto, em consequência, como o modelo sócio-histórico basilar em termos de evolução.

Ora, é aqui que a modernidade perde sua inocência e sua pretensa universalidade: na medida em que pressupõe a superioridade de seu paradigma epistemológico-moral universalista e o coloca como critério normativo ajuizador das particularidades, ela enfatiza exatamente a separação entre natureza, cultura e subjetividade como o cerne da consciência moral, colocando em segundo plano a consciência de mundo mítica. Assim, a crítica e a emancipação seriam detonadas exatamente a partir da consciência moral universalista própria da modernidade ocidental (ou europeia), dificilmente sendo possível a partir das visões míticas de mundo – há, portanto, um modelo superior de racionalidade, especificamente o modelo universalista gestado na modernidade europeia e representado pelo racionalismo ocidental. Isso leva a que a colonização cultural euronorcêntrica e a globalização econômica capitalista possam se utilizar dessa consciência descentrada para defenderem uma necessidade de prossecução totalizante dessa mesma modernização econômico-cultural, percebida como a forma por excelência de progresso, de desenvolvimento e de humanização.

E ela se sustenta, inclusive, no argumento de que uma modernização reflexiva não apenas pode corrigir os *déficits* da modernização econômico-cultural, internamente às sociedades propriamente modernas e em termos de globalização econômico-cultural, *mas também legitimar a continuidade* dessa mesma modernização econômico-cultural, tanto como critério epistemológico-moral ajuizador das particularidades quanto como projeto material de integração cosmopolita. Como consequência, também defenderei um terceiro e um quarto argumentos. O terceiro está em que a herança da modernidade consiste na dissociação entre uma concepção idealizada de modernidade enquanto sendo caracterizada pela consciência moral universalista, pela fundamentação epistemológico-moral universalista, a partir da separação entre natureza, cultura e subjetividade, de um lado, e, de outro, pelo aspecto prático da modernização, isto é, pela colonização cultural euronorcêntrica e pela globalização econômica capitalista, que destroem formas alternativas de



vida e de produção material, para não se falar do próprio meio ambiente. Geralmente, é esta separação que é pressuposta pelos discursos – como é o caso de Habermas, a ser analisado aqui – defensores de uma retomada do projeto emancipatório da modernidade, ou seja, eles somente podem defender a retomada deste projeto se construírem um modelo idealizado de modernidade, que se diferencia da colonização cultural euronorcêntrica e da globalização econômica capitalista.

Ora, esta herança moderna digna de ser prosseguida mostra apenas a ingenuidade da defesa de uma continuação reflexiva da modernidade seja enquanto paradigma epistemológico-moral universalista, seja como projeto cultural-econômico de integração cosmopolita. Ela mostra também o fato de que o primeiro aspecto da modernização, seu paradigma epistemológico-moral universalista, é incapaz de garantir reflexividade à globalização cultural-econômica, sendo, no mais das vezes, seu bastião normativo. Com isso, o quarto argumento consiste na defesa de que resta à modernidade apenas uma radical crítica interna, que a leva tanto a uma recusa de um paradigma epistemológico-moral universalista quanto a um refreamento da globalização econômico-cultural, na medida em que se reconhece que a modernização é um projeto totalizante, irrefreável e destrutivo das particularidades, exatamente em nome do universalismo epistemológico-moral que embasa a integração econômico-cultural euronorcêntrica em nível global.

### **A modernidade como projeto inacabado: ou sobre o significado da modernidade**

Sob a metáfora da *modernidade como projeto inacabado*, Jürgen Habermas definia a sua postura de defesa e de afirmação da modernidade enquanto o horizonte normativo e cultural da crítica e da emancipação, calcado exatamente na possibilidade do universalismo epistemológico-moral gerado desde o racionalismo moderno desenvolvido na Europa. Por universalismo epistemológico-moral, Habermas entende a funda-

mentação objetiva das normas – verdade e moralidade –, ainda que em uma condição de pensamento pós-metafísico. Sua defesa de *um conceito cético, mas não derrotista de razão* apontaria para essa possibilidade de, em um contexto eminentemente moderno de mundo (marcado pela queda das fundamentações metafísico-teológicas), fundamentar-se de maneira universalista essas mesmas normas, garantindo a crítica social e individual e, como consequência, projetos ético-políticos globais (HABERMAS, 1990; 1991; 1993). Uma visão idealizada da modernidade, portanto, baseada no universalismo epistemológico-moral, serviria, no caso de Habermas, para, em um sentido, contrapor-se ao conservadorismo político-cultural, fundado na afirmação do passado tradicional como sustentáculo da cultura, da política, da sociedade – passado tradicional que teria sido destruído pela modernização cultural-econômica. Em outro sentido, essa mesma visão idealizada da modernidade permitiria o enfrentamento das teorias céticas no que tange à possibilidade daquela fundamentação universalista, que percebem a modernidade como problema, e não como solução para os impasses teórico-práticos que nos afetam, sendo incapaz de garantir o universalismo que almeja. Em Habermas, portanto, a modernidade, com seu universalismo epistemológico-moral, serve como fundamento normativo e, assim, tábua de salvação seja para um projeto teórico crítico, seja para um modelo de integração material, sociocultural e ético-político.

Ora, por que a modernidade é um paradigma epistemológico-moral importante? Exatamente pelo fato de que, para Habermas, somente uma fundamentação epistemológico-moral formalista, procedimental e universalista, como a que é possibilitada pela modernidade, poderia fornecer um critério normativo para a crítica e para a construção de valores objetivos – um argumento já clássico na filosofia e na teologia de matiz ocidental. Fiel, nesse aspecto, à tradição filosófica ocidental iniciada na Grécia com Platão e desenvolvida na modernidade por Kant (universalidade como condição da particularidade), Habermas coloca o universalismo epistemológico-moral, em sua tentativa de fundamentação objetiva dos

valores, como condição da crítica, da normatividade. Sinteticamente, se não há valores universalistas, então o relativismo epistemológico-moral hegemônico conduz exatamente ao ceticismo, de modo que torna-se impossível ajuizar objetivamente os valores e as práticas dos contextos particulares; se não há normatividade na ciência, então o conhecimento reduz-se ao positivismo; logo, em um e em outro caso, não é possível a crítica, posto que não há justificação. Nesse sentido, uma teoria social crítica – que é o verdadeiro objetivo da teoria da modernidade de Habermas – precisa comprometer-se com o universalismo epistemológico-moral para encontrar uma concepção de normatividade social que lhe permita oferecer um aguilhão crítico aos diagnósticos do presente, bem como uma base programática para pensar-se projetos ético-políticos globais. Ora, a retomada e mesmo a reformulação da modernidade, no entender de Habermas, permitem a construção desse projeto crítico-integrativo.

Mas por que a modernidade possibilita o universalismo epistemológico-moral? Essa resposta Habermas nos dá em *Teoria do Agir Comunicativo*, a partir da sua análise da estruturação da *visão de mundo moderna* e da estruturação das visões de mundo míticas. Primeiramente, por *visão moderna de mundo*, Habermas quer significar a cultura europeia gestada a partir da época moderna – quando fala em modernidade, é à cultura europeia que Habermas está se referindo (HABERMAS, 2012). Entre outras características, a cultura europeia moderna pode ser caracterizada como uma *visão de mundo descentrada*, isto é, na qual há uma separação entre natureza ou mundo objetivo, cultura ou sociedade e subjetividade. Nela, portanto, a evolução social e a autoconstituição individual não estão subsumidas pelo mundo natural e nem justificadas de maneira religioso-metafísica ou mítico-tradicional. Aquela separação, ao contrário, leva a que sejam necessárias razões para a justificação das normas e das práticas. Aqui está, por conseguinte, a íntima conexão que Habermas estabelece entre a cultura moderna e a racionalidade: somente por meio do processo de racionalização discursiva é que se pode legitimar normas e práticas vinculantes socialmente, o que implica na necessidade

da participação de todos os indivíduos e grupos constituintes da sociedade em questão. Na cultura europeia moderna, não mais um modelo metafísico-teológico garante a justificação epistemológico-moral, senão que esta mesma legitimação somente acontece *por meio do consenso dialógico, da racionalização discursiva* (HABERMAS, 2002).

Habermas utiliza o termo *linguistificação do sagrado* no intuito de defender que, na consciência europeia moderna, a legitimação da evolução social e dos processos de subjetivação acontecem com base na racionalização discursiva das normas e dos valores, dos fundamentos socioculturais em que os indivíduos e os grupos emergem (HABERMAS, 2012) como consequência, não há um fundamento absoluto (de origem metafísico-teológica) e prévio à justificação e à legitimação, senão que elas dependem do próprio processo de racionalização discursiva entabulado pelos indivíduos e grupos sociais. Ora, aqui é que aparece o aspecto revolucionário e emancipatório da cultura moderna: trata-se da correlação entre a secularização das normas e das práticas e a forte noção de subjetividade reflexiva que, se por um lado retiram toda a autoridade interna às instituições enquanto bastando-se a si mesmas em termos de fundamentação, por outro lado colocam a fonte normativa desta mesma autoridade institucional no próprio processo cooperativo-discursivo realizado pelos indivíduos e grupos no que tange à legitimação das práticas e dos valores. São esses indivíduos e grupos que significam e, portanto, legitimam as práticas e os valores, e não as instituições. Daqueles provém a normatividade a partir da qual estas são organizadas e se orientam em seus processos de socialização e de subjetivação (HABERMAS, 2012).

Nas visões míticas de mundo, ao contrário, há uma estreita imbricação entre natureza ou mundo objetivo, cultura ou sociedade e subjetividade, de modo que tanto a evolução social quanto os processos de subjetivação são retirados do controle grupal e individual, ficando determinados seja pela natureza, à qual não se pode controlar, seja pelas divindades (que também não podem ser dominadas) – natureza e divindade são, no máximo, acessíveis por meio da magia. Nesse sentido, as

sociedades de cunho mítico não possuem evolução social, porque não possuem aquela correlação entre a secularização das instituições (e da sociedade e da cultura) e um princípio forte de subjetividade reflexiva. Como não há nem a historicização da sociedade-cultura (que, por causa daquela férrea independência, permanecem naturalizadas, isto é, presas à dinâmica natural totalizante e incontrolada) e nem a afirmação da liberdade individual, a justificação e, portanto, a responsabilidade social não existem: no primeiro caso, a dinâmica social e a autoridade se escoram em bases míticas, não acessíveis, a não ser indiretamente, à coletividade (por meio de suas elites religiosas ou políticas); no segundo caso, não há subjetividade em sentido estrito, posto que os indivíduos estão presos ao horizonte em que emergem, de modo que também não se pode falar de responsabilidade individual. Como consequência, não há crítica e nem transformação sociocultural nas sociedades míticas (HABERMAS, 2012).

Assim, acredita Habermas, a cultura europeia moderna, por causa de sua descentração (separação entre natureza, cultura e subjetividade) consegue gerar ações racionais, o que dificilmente é o caso das sociedades míticas. A cultura europeia moderna possibilita ações racionais pelo fato de que, ao separar as esferas da natureza, da cultura/sociedade e da individualidade, retira o poder das concepções míticas ou metafísico-teológicas de fundamentarem as normas e os valores, a evolução social e os processos de individuação, levando a que a legitimação dessas esferas dependa do grau de cooperação e de discursividade dos indivíduos e dos grupos sociais entre si. Note-se que a *racionalidade* de que fala Habermas consiste exatamente, quando se fala em legitimação das práticas e das normas, na orientação pelo entendimento, pela dialogicidade enquanto condição desta legitimação, uma situação que é possibilitada exatamente pela descentração das imagens de mundo próprias da cultura europeia moderna. Na falta de deuses e de mitos, a única forma de sustentação das normas e dos valores é a razão comunicativa, que os leva a alcançarem regras epistemológico-morais e práticas de alcance universalista – isto é agir racionalmente (HABERMAS, 2012).

Isso torna a cultura europeia moderna, como já disse acima *en passant*, altamente reflexiva e geradora de reflexividade social e individual. A secularização da cultura e a força da subjetividade reflexiva, enquanto polos ferreamente imbricados, impõem, por um lado, uma desconstrução avassaladora das fundamentações metafísico-teológicas e da autoridade dali originada, mas, por outro lado, historicizando a sociedade-cultura e submetendo-a à dinâmica da subjetividade reflexiva, garantem um processo correlato de socialização e de subjetivação que é marcado pela crítica e pelo aprendizado individual e social, garantidores da evolução sociocultural. Na sociedade europeia moderna, portanto, pode-se *aprender e transformar* as instituições, as práticas e os valores, pois todos eles, devido à sua historicidade, podem ser criticados e submetidos a reformulações. Com isso, acredita Habermas, a *descentração* e a *racionalização* são as *condições básicas para uma sociedade emancipada*, posto que, ao separar natureza, cultura e subjetividade, ao historicizar a cultura-sociedade e ao levar à consolidação de um conceito forte de subjetividade reflexiva, coloca-se por terra toda e qualquer espécie de fundamentação institucional que não esteja submetida ao controle dos indivíduos e dos grupos (HABERMAS, 2012). Por outras palavras, a modernidade europeia ensinou que a fundamentação é uma questão dos próprios indivíduos e grupos, a partir de sua racionalização discursiva.

Mas a modernidade europeia ensinou algo ainda mais importante no que tange à questão da fundamentação das normas e das práticas, mesmo depois da desconstrução das posições metafísico-teológicas de mundo (estou utilizando o termo concepção metafísico-teológica como significando uma fundamentação objetiva, forte, dos valores epistemológico-morais, que teriam alcance universal não obstante a localização histórico-cultural das sociedades e, na verdade, enquanto se constituindo como juízes dos contextos particulares). A modernidade europeia, portanto, mostrou que é possível a fundamentação epistemológico-moral universalista em uma época pós-metafísica – ou, de todo modo, sua retomada por Habermas pretende defender exatamente isso. Tal posição de Habermas, de que

há uma conexão entre a cultura europeia moderna e a fundamentação epistemológico-moral universalista escora-se exatamente naqueles dois pressupostos básicos da consciência descentrada que é própria dessa mesma Europa, a saber, a secularização das instituições e a afirmação da subjetividade reflexiva. Secularização e subjetividade, de um lado, implicam em que a autoridade metafísico-teológica não seja mais reconhecida como o substrato das normas e das práticas, das instituições, da cultura, do poder, da vida individual, etc. Por outro, levam a que o processo de legitimação institucional e sociocultural seja assumido conscientemente pelos próprios indivíduos e grupos. Estes, na falta daquela escora metafísico-teológica, necessitam criar procedimentos imparciais de legitimação que levem em conta todos os envolvidos, de modo que daqui adviria a garantia de objetividade das normas.

Assim, a modernidade europeia sustenta uma fundamentação universalista das normas porque coloca a racionalidade comunicativa como base dessa universalização, isto é, o procedimento de discussão, a formalização e a imparcialidade, a partir da pressuposição seja da separação entre natureza, cultura e individualidade, seja da secularização ou historicização das instituições e da noção forte de subjetividade reflexiva. Os indivíduos europeus modernos, calcados no fato de que a cultura europeia é descentrada, conseguem formalizar a fundamentação das normas, ou seja, pensá-las sem a escora da religião ou da metafísica, de modo não-egocêntrico e não-etnocêntrico, alcançando, assim, sua imparcialidade, sua universalidade, por meio do próprio diálogo e do acordo dali adveniente, baseado em razões justificáveis discursivamente (HABERMAS, 2004, 2012; HONNET, 2007; FORST, 2007).

A universalidade das normas e das práticas, por parte da modernidade, é conseguida pelo procedimento de racionalização discursiva dos valores. A consciência moderna de mundo, descentrada, leva em conta exatamente uma postura não-egocêntrica e não-etnocêntrica, formalista em relação à cultura, à religião e, enfim, ao próprio contexto. Ora, que valores poderiam ser pensados a partir disso? Segundo Habermas, a de-

mocracia e os direitos humanos – estes seriam o resultado do processo de modernização cultural detonado desde a Europa, seja enquanto projeto interno a essa mesma modernidade, seja enquanto ideal ético-político cosmopolita (HABERMAS, 2002; 2003). Democracia e direitos humanos, enquanto valores universalistas, partem da afirmação de princípios-meta, formalistas o suficiente para servirem como guarda-chuva normativo para avaliar-se diferentes contextos, bem como para serem utilizados para a organização desses diferentes contextos – mormente quando se fala em direitos humanos. Estes são resultado de uma visão de mundo descentrada e racionalizada, marcada pela secularização e pela afirmação da subjetividade reflexiva enquanto bases da formulação das normas e das práticas. Sua generalidade, calcada nesses dois princípios, lhes permite ultrapassarem o horizonte moderno em que surgiram e, dado seu formalismo, servirem como paradigma epistemológico-moral e escore normativa para a afirmação de um projeto ético-político emancipatório fundado na defesa e na retomada de um modelo reflexivo de modernidade (HABERMAS, 2002). O que torna especiais a democracia e os direitos humanos, enquanto herdeiros do universalismo epistemológico-moral moderno, é sua característica não-egocêntrica e não-etnocêntrica, sua sensibilidade às diferenças, característica básica da visão de mundo descentrada gestada na modernidade europeia. Isso garantiria legitimidade à reafirmação da modernidade enquanto projeto emancipatório-integrativo.

Assim, a retomada da modernidade pode servir como suporte para a defesa de um projeto ético-político emancipatório de cunho universalista, na medida em que é seu conteúdo normativo calcado na relação entre secularização e subjetividade reflexiva que permite a crítica social e, assim, a emancipação em relação aos problemas socioculturais próprios das sociedades modernas e mais além. Em primeiro lugar, portanto, a retomada dessa ideal universalista de modernidade possibilita a correta avaliação das patologias culturais e econômicas originadas a partir da colonização cultural euronocêntrica e da globalização econômica capitalista. Nesse quesito, tal conceito normativo de modernidade, de



universalismo epistemológico-moral, garante, no entender de Habermas, uma fecunda crítica interna aos aspectos destrutivos da modernização econômico-cultural – passando da crítica à economia para a crítica da cultura e da política. Em segundo lugar, permite, por meio da defesa da democracia e dos direitos humanos (em particular dos direitos humanos), a afirmação de um ideal ético-político cosmopolita que sirva de fundamento normativo para o enquadramento, a avaliação crítica dos contextos particulares e, se necessário, de sua intervenção. Note-se, em relação a isso, que é exatamente esse modelo normativo de modernidade, calcado no universalismo epistemológico-moral possibilitado pela intersecção entre secularização e subjetividade reflexiva, que traz autorreflexividade para dentro da modernidade, tornando-a consciente de seus problemas e de suas potencialidades, mas que também a expande, dotando-a de condições de formular discursos e práticas de alcance cosmopolita. Ou seja, esse modelo normativo de modernidade, calcado no universalismo epistemológico-moral, institui o âmbito cosmopolita e se responsabiliza por ele, na medida em que oferece o paradigma para sua avaliação crítica e para seu enquadramento ético-político (HABERMAS, 2002). Assim, uma modernidade reflexiva teria condições de resolver seus *déficits* e, assim, sustentar o projeto ético-político cosmopolita de que falei acima, especialmente em um contexto já globalizado.

### **Cegueira histórico-sociológica e romantização da modernidade**

A teoria da modernidade de Habermas, calcada na reafirmação do racionalismo ocidental em sua pretensão de fundamentação epistemológico-moral universalista, sofre de dois problemas importantes que, no meu entender, põem em xeque a possibilidade de essa mesma modernidade servir como paradigma e como projeto integrador. Chamarei estes dois problemas – de resto imbricados – de *cegueira histórico-sociológica* e de *romantização do racionalismo*. No que se segue, procurarei explicá-los e, a partir disso, pensar algumas consequências do próprio fenômeno

da modernização enquanto tendência totalizante respaldada exatamente pela afirmação da superioridade do paradigma epistemológico-moral racionalista no que tange a sustentar uma consciência moral universalista, descentrada, não-egocêntrica e não-etnocêntrica, diferentemente da consciência de mundo mítica. Conforme penso, é exatamente o universalismo epistemológico-moral que serve como substrato para a deslegitimação teórico-prática das práticas e dos valores de outras culturas, servindo, direta ou indiretamente, como escora da colonização cultural e da globalização econômica. Com isso, o próprio sentido dado à democracia e aos direitos humanos deveria ser repensado, ou seja, em primeira mão eles deveriam representar apenas uma crítica interna à modernidade, exigindo a moderação de sua pretensão universalista – a tendência totalizante da modernização é que se constitui, hoje, no maior perigo para a existência das diferenças, para a estabilidade mundial e para o equilíbrio ecológico.

Na teoria da modernidade de Habermas, como de resto em muitos defensores da modernidade enquanto paradigma epistemológico-moral universalista digno de ser resgatado como base de um projeto emancipatório (por exemplo, Axel Honneth e Rainer Forst, que não tratarei aqui), há uma dissociação explícita entre um modelo idealizado de modernidade e a *Realpolitik* da modernização. De um lado, portanto, há uma concepção normativa de modernidade caracterizada pelo universalismo epistemológico-moral, pela secularização das instituições e pela subjetividade reflexiva, pela consciência descentrada, não egocêntrica e não-etnocêntrica, pela separação entre natureza, cultura e subjetividade. De outro, há o fenômeno da modernização econômico-social capitalista em seu caminho globalizante (já consolidado, inclusive) e da colonização cultural euronocêntrica, que destruiu e destrói sem misericórdia as culturas e os valores *arcaicos*.

No primeiro caso, aparece o aspecto claramente emancipatório da modernidade, representado por essa consciência moral universalista: ela geraria e sustentaria uma concepção objetiva de normatividade social que lhe permitiria – e aos grupos sociais portadores de interesses universalistas

ou emancipatórios que agem em nome dessa mesma modernidade – a crítica social, política, cultural, econômica, etc., correlatamente à legitimação de práticas emancipatórias por eles encampadas. Ainda neste primeiro caso, haveria a defesa e a promoção de todas as diferenças ameaçadas pelo rolo compressor da colonização cultural e da modernização econômica. No segundo caso, teríamos a tendência totalizante e autonomizada (em relação ao controle democrático e ao enquadramento normativo) da economia capitalista e do Estado burocrático-administrativo, bem como da própria colonização cultural, que seguiu as orientações do contexto euronorcêntrico como forma de legitimação do capitalismo e do ideal de civilização metropolitana em sua marcha global (e intrinsecamente imbricada). A riqueza da modernidade estaria naquele primeiro aspecto; sua tragédia, no segundo.

Pois bem, é assim que Habermas incorre, com essa sua separação entre um modelo normativo de modernidade (universalismo epistemológico-moral) e a *Realpolitik* da modernização (colonização cultural e globalização econômica euronorcêntricas), em uma *cegueira histórico-sociológica da modernização*, na medida em que, ao realizar tal separação, pode, por um lado, defender o universalismo epistemológico-moral moderno como paradigma crítico-normativo e, por outro, acreditar que esse mesmo paradigma poderia garantir reflexividade e, portanto, moderação à colonização cultural e à globalização econômica. A cegueira histórico-sociológica em relação à modernização leva a que essa separação permita uma retomada e uma renovação da modernidade não obstante as patologias geradas em termos de modernização, que encontram seu sentido na afirmação da superioridade de uma visão universalista de mundo em relação às visões particularistas.

A civilização da razão é o corolário dos projetos integrativos cosmopolitas, culturais, políticos e mesmo econômicos. E a civilização da razão também é o baluarte, o fundamento normativo, das intervenções humanistas. Ora, o que isto pode nos dizer? Exatamente que o universalismo epistemológico-moral *deve prosseguir em nível global*, posto

que seu formalismo e sua descentração (sua capacidade de colocar-se no lugar dos outros, de levar em conta os interesses dos outros – não-egocentrismo e não-etnocentrismo) são superiores àquelas posições arcaicas. Estas, por estarem presas ao horizonte natural ou religioso-cultural em que emergem (lembre-se que a separação entre natureza, cultura e subjetividade dá a capacidade ao homem moderno de fundamentar e de agir moralmente sem referência à cultura e à religião), agem de maneira egocêntrica e etnocêntrica, fundamentalista por assim dizer, de modo que atacam diretamente os valores universalistas de um modo geral, os direitos humanos em particular.

Como se pode perceber aqui, trata-se da retórica básica quando se trata da defesa do universalismo epistemológico-moral, da prossecução da globalização e da modernização cultural de um modo geral. Com efeito, a modernização ocidental passou a ser a base paradigmática de qualquer projeto global de integração, pelo fato de que, antes disso, se consolidou como modelo normativo hegemônico quando da comparação com as concepções míticas ou tradicionais de mundo: a superioridade deste modelo teórico-normativo, por causa da pressuposição de sua capacidade de universalização, torna a consciência de mundo mítico-tradicional não apenas incapaz de sustentar esta mesma integração, mas também de pensar formal e universalmente e, então, de poder arbitrar praticamente sobre disputas de valores. A acusação é sempre a mesma: as visões mítico-tradicionais, presas ao contexto de que emergem, não conseguem colocar-se no lugar dos outros, racionalizando seus fundamentos e suas justificativas (sempre presos à sua base religioso-cultural), de modo que não podem garantir esses valores universalistas. Logo, não podem decidir sobre eles e, na verdade, necessitam curvar-se a eles.

Parece exagero de minha parte, mas isso pode ser percebido na afirmação, por Habermas, de que o critério cognitivo poderia servir de base para a avaliação da capacidade de racionalidade das visões de mundo as mais diversas, mormente das visões mítico-tradicionais de mundo. Com efeito, o referido pensador é enfático ao afirmar que a

superioridade de uma cultura e das culturas entre si pode ser avaliada a partir da sua capacidade de racionalizarem a fundamentação das normas e das práticas, ou seja, a partir do grau em que conseguem justificar discursiva e universalmente suas práticas e normas (HABERMAS, 2012). Quando mais uma cultura consegue fundamentar de maneira formalista seus valores (sem o recurso ao mito, à religião, à cultura nativa), mais eles tornam-se universalizáveis, mais eles tornam-se maduros, reflexivos. Ou seja, quando mais universalista é a justificação dada por uma visão de mundo, mais ela se aproxima do modelo europeu moderno, racionalista. Quando mais incapaz de, na fundamentação das normas, desprender-se do seu contexto religioso-cultural ou mítico, mais arcaica ou inferior é a cultura em questão (pelo menos no que tange à capacidade de descentração, que é o critério de maturidade e de emancipação cultural pressuposto por Habermas como superior). Sociedades podem ser mais ou menos racionais, internamente a si mesmas. Depende do grau de formalização, de descentração e, portanto, de racionalização das normas que elas conseguem atingir, possibilitando – ou não – uma consciência moral universalista ao estilo da representada pela modernidade europeia (que foi o modelo da colonização econômico-cultural, que ainda o é). A ideia de civilização, não por acaso, se confunde com a própria noção de uma cultura universalista: ela foi e é a justificação básica da colonização. Enfim, quando se fala em maturidade sociocultural, fala-se em visão de mundo universalista.

É por isso que Habermas coloca a descentração como uma tendência evolutiva histórico-universal que todas as culturas, se tivessem a oportunidade de enveredarem pelo caminho da modernização europeia moderna (pelo menos no aspecto do desencantamento das imagens míticas e metafísico-religiosas de mundo), adquiririam com mais ou menos intensidade. Ou seja, se elas se modernizassem naquele aspecto, elas gerariam, em seu seio, uma consciência moral universalista enquanto base dos processos de socialização e de subjetivação ali gestados e dinamizados.

A posição universalista não precisa negar o pluralismo [...], mas percebe que essa multiplicidade de formas de vida *está restrita aos conteúdos culturais* e afirma que toda cultura, se for o caso de alcançar certo grau de ‘conscientização’ ou de ‘sublimação’, teria de compartilhar certas qualidades formais da compreensão de mundo moderna. A assunção universalista refere-se, portanto, a algumas características estruturais e necessárias próprias a mundos da vida modernos (HABERMAS, 2012, p. 326).

Note-se que Habermas está afirmando que, no caso de uma cultura enveredar pelo caminho do desencantamento do mundo, isto é, consolidar internamente, a pouco e pouco, a secularização das instituições e a subjetividade reflexiva, ela instaurará estruturas de consciência descentradas, formalistas, possibilitando exatamente o universalismo moral. Isso, em primeiro lugar, daria razão à modernidade e, conseqüentemente, ao seu projeto epistemológico-moral universalista; em segundo lugar, tornaria legítimos os esforços teórico-práticos no sentido da integração, colocando a modernização como o padrão civilizacional que, pelo menos em vários aspectos pontuais (descentração, secularização, subjetivação), seria racional e mereceria ser implantado praticamente. Por fim, em terceiro lugar, respaldaria a afirmação habermasiana de que seria possível mensurar o grau de maturidade e de evolução de uma dada cultura a partir da sua capacidade de racionalizar a fundamentação das normas e das práticas, a partir de sua capacidade de justificar universalmente essas mesmas normas e práticas.

A pressuposição habermasiana de fundo, portanto, consiste em que todas as culturas apresentam ou podem apresentar, em sua dinâmica interna, pretensões cognitivas universalistas, na medida em que a validade de suas normas sempre se remete à objetividade que as sustenta, a um fundamento forte, por assim dizer: socialização e subjetivação sempre acontecem, em qualquer cultura que for, por meio de sua vinculação às normas objetivas, escoradas em algum fundamento religioso, cultural ou institucional. E essa escora objetiva ou universalista acontece com base em razões, pressupõe justificação (ainda que uma justificação mítica,

religiosa, cultural) – o que mostra que, em sua estrutura interna, qualquer cultura tende a gerar, com sua evolução, certo processo de racionalização que a leva à necessidade de oferecer argumentos para sua validade e, aos poucos, aceitar argumentos críticos provindos dos indivíduos e dos grupos, modificando, em algum aspecto, sua base anterior. Ora, na medida em que se avança a miscigenação cultural ou, pelo menos, no momento em que as culturas entram em choque, tais justificações, também em confronto, exigem o ponto de vista imparcial e universalista como forma de resolução dos problemas e proposição de ações, favorecendo o fortalecimento dos processos de racionalização sociocultural e, com isso, as fundamentações universalistas. A globalização consolidada, desse modo, torna a racionalização comunicativa e o universalismo epistemológico-moral elementos inultrapassáveis da sociabilidade contemporânea, ou seja, torna basilar o elemento normativo da modernidade como forma de paradigma epistemológico-moral e de integração material.

Com isso, seguindo a posição de Habermas, é possível entender-se o sentido em que este fundamento cognitivo – a capacidade de racionalização discursiva e de justificação universalista das normas e das práticas – passa a ser colocado como base para a avaliação crítica e o enquadramento das culturas particulares. Elas, em certo sentido, possuem uma estrutura de justificação da autoridade que pressupõe pelo menos um mínimo de racionalização comunicativa (algo que a cultura europeia moderna possui em abundância), na medida em que necessitam repassar tais fundamentos, valores e práticas como os mais condizentes seja com certo ideal de sociedade/comunidade, de individualidade ou conduta individual, seja com certo padrão mítico-tradicional ou religioso-metafísico. As culturas, por conseguinte, pressupõem que seus processos de socialização e de subjetivação acontecem com base em fundamentos legitimados intersubjetivamente, escorados em (e dinamizados por) algum tipo de justificativa ou razão, o que os torna válidos, tendo-os de repassarem (por meio de tradições, figuras religiosas, práticas de iniciação e instituições) coletivamente como as bases vinculantes a partir das quais as

vidas social e individual, eminentemente imbricadas, transcorrem. Aqui está, portanto, a estrutura comunicativa, racional, que constitui todas as culturas com mais ou menos intensidade: todas elas somente justificam seus princípios internos, sua autoridade institucional e a validade de seus valores por meio da inculcação cotidiana em termos de processos de socialização e de subjetivação, ou seja, *por meio da linguagem*.

Com isso, as culturas permitem um mínimo de racionalização dessas mesmas práticas e desses mesmos princípios. E essa racionalização mostraria o grau de universalidade alcançado efetivamente pela justificação das regras e das práticas de cada cultura em particular. Permitiria, como consequência, a comparação entre diferentes valores de diferentes culturas, no sentido de mensurar-se sua racionalidade, que é sempre determinada a partir do grau de descentração, de formalismo e, assim, de universalidade alcançado. Nesse quesito, o universalismo epistemológico-moral garantiria a avaliação crítica e o enquadramento dos valores particulares, tanto pela pressuposição da estrutura comunicativa da validação das normas interiormente a cada cultura (estrutura essa desenvolvida em graus maiores ou menores, dependendo de cada cultura) quanto, como consequência, pela afirmação de certos princípios universais mínimos que, sob a forma de valores, permitiriam o ajuizamento dos contextos particulares (é o caso dos direitos humanos, mas também da democracia).

Ora, temos aqui o triunfo da modernização, da cultura moderna sob a forma de universalismo epistemológico-moral. Este triunfo possui um duplo aspecto, já comentado acima em termos de interpretação da teoria da modernidade de Habermas: de um lado, a possibilidade de se avaliar o grau de racionalidade, de justificação formalista e, assim, de maturidade (secularização e liberdade individual) de cada cultura a partir de um paradigma objetivo que concebe a existência de, por assim dizer, estruturas comuns às culturas particulares; de outro lado, a viabilidade do enquadramento dos contextos particulares a partir da afirmação de princípios axiológicos comuns dotados de suficiente universalidade para o



ajuizamento e a intervenção nos contextos particulares. Dá-se, com isso, razão e legitimidade à modernização, na medida em que é exatamente a modernização da cultura que se constitui no processo histórico-evolutivo modelar quando se pensa em maturidade cultural e paradigma epistemológico-moral universalista. Note-se que não é por mero acaso que a modernidade é alçada a esse *status* de paradigma epistemológico-moral universalista. Isso acontece pelo fato que ela representa o apogeu no que diz respeito ao processo de descentração e, assim, como oferecendo efetivamente um paradigma epistemológico-moral universalista garantidor da fundamentação objetiva das normas. A modernidade oferece o padrão normativo para a avaliação de todos os contextos particulares pelo fato de que, nela, uma consciência epistemológico-moral universalista, calcada na secularização e na liberdade individual, representa a culminação de um processo de desenvolvimento sociocultural maduro, efetivamente marcado pelo universalismo – este é o *resultado final*, por assim dizer, a que os processos evolutivos das sociedades alcançariam, com mais ou menos tempo. Somente essa compreensão de modernidade, afirmada como maturação do desenvolvimento sociocultural marcado pela secularização e pela liberdade, legitima o universalismo epistemológico-moral moderno a servir como padrão normativo e projeto integrador universalistas.

A cegueira histórico-sociológica em relação à dissociação entre este ideal normativo de modernidade e a *Realpolitik* da modernização econômico-cultural euronocêntrica salta aos olhos com essa sobrevalorização da modernidade enquanto ápice de uma tendência histórico-evolutiva global e modelar: em algum momento histórico, as culturas mítico-tradicionais ou deixarão de existir, na medida em que modernizam-se, ou simplesmente transformar-se-ão, ainda que minimamente, em termos de secularização e de liberdade individual, alcançando estruturas de consciência descentradas, formalistas, de amplidão universalista, substituindo formas de legitimação tradicionais e práticas sociais/individuais arcaicas pela legitimação procedimentalista e pela reflexividade próprias aos valores modernos. Com isso, aparece de maneira explícita (como o

próprio Habermas reconhece, ainda que com todos os cuidados), a superioridade da cultura europeia moderna, descentrada, e do universalismo epistemológico-moral dali originado, seja enquanto padrão normativo, seja enquanto base de um projeto integrador.

Tal visão idealizada da modernidade, enquanto sustentando a formulação de um paradigma epistemológico-moral universalista e, a partir dele, de um projeto integrativo em nível cosmopolita, leva à *romantização do racionalismo* enquanto o baluarte da crítica e a tábua de salvação quando se pensa em um projeto emancipatório que bebe exatamente no universalismo como condição da normatividade social necessária seja à ciência, seja à política. Da cegueira histórico-sociológica acima comentada, que separa aquele ideal normativo de modernidade em relação à *Realpolitik* da modernização econômico-cultural, chega-se à romantização desse mesmo racionalismo ocidental enquanto estrutura de consciência superior, porque descentrada, formalista, secularizada, capaz de gerar práticas vitais e ações valorativas de cunho universalista, não-egocêntricas e não-etnocêntricas. Nesse sentido, o racionalismo ocidental, dada essa sua tendência à universalidade, bem como sua postura descentrada (separação entre natureza, cultura e individualidade), possibilita, no entender de Habermas, o trato equitativo para com a diferença, sua proteção e fomento, ao mesmo tempo em que permite o enquadramento seja das patologias da modernidade, seja, por outro lado, de um projeto de integração que possa salvar a realidade global da bancarrota causada em termos de globalização econômico-cultural dinamizada desde o horizonte euronocêntrico. E o racionalismo ocidental, com seu paradigma epistemológico-moral universalista, permitiria um último passo, talvez seu passo mais pretensioso: o de avaliar criticamente e o de ajuizar praticamente as sociedades tradicionais, *fundamentalistas*, dada a superioridade da visão de mundo racionalizada da modernidade europeia. O racionalismo ocidental, por conseguinte, ao possibilitar o universalismo epistemológico-moral, teria uma função salvífica, pelo fato de que permitiria a reflexivização dessa mesma modernização,

que passaria a ser avaliada por seus efeitos benéficos e por seus efeitos maléficos, internamente a si mesma e no próprio horizonte global, *mas tudo isso sem abandonar a modernização*, enquanto paradigma epistemológico-moral universalista e projeto ético-político integrativo em âmbito cosmopolita. Com isso, ela seria elevada a paradigma normativo e modelo sociocultural para o ajuizamento e a intervenção internamente a si mesma *e externamente*, inclusive no horizonte que ainda lhe está fora. A última fronteira da modernidade, nesse quesito, é o *fundamentalismo* (nome este dado desde a modernidade, não por acaso possuindo o radical *fundamento* ou *fundamentação!*).

### **Qual a herança/tarefa da modernidade?**

O que as reflexões anteriores têm a ver com a questão dos direitos humanos e mesmo com a ideia de democracia? É que, conforme comentado *en passant* acima, direitos humanos e democracia são a herança da modernidade, no entender de Habermas – pelo menos a herança que merece ser enfatizada no que tange à retomada de um projeto emancipatório calcado na reafirmação do universalismo epistemológico-moral. Direitos humanos e democracia ofereceriam a espora normativa capaz de sustentar o ajuizamento crítico em relação à modernização e até aos contextos particulares situados mais além da modernização. Essa, inclusive, seria a tarefa de um projeto emancipatório dinamizado a partir da reapropriação da modernidade, isto é, efetivar universalmente a democracia e os direitos humanos enquanto base dos processos de socialização e de subjetivação, levando em conta, como acredita Habermas, o próprio pluralismo religioso-cultural reinante nesses mesmos contextos. Direitos humanos e democracia, enfim, dariam o tom dos posicionamentos teórico-práticos relativos à globalização econômico-cultural, orientando-a e tornando-a reflexiva, minimizando ou mesmo eliminando seus efeitos destrutivos.

Ora, quero argumentar que esta tarefa reflexivo-integrativa em nível cosmopolita é uma exigência impossível de a modernidade cumprir,

haja vista que sua tendência à racionalização constitui-se no principal baluarte dos projetos colonizatórios e na afirmação do progresso e do desenvolvimento capitalista como o padrão societal a partir do qual a globalização deve ser orientada. Meu argumento, portanto, está em que a exigência de universalização das normas como condição de sua validade é um golpe direto às visões de mundo mítico-tradicionais, levando-as à completa deslegitimação enquanto modelos epistemológico-morais legítimos e alternativos em relação à colonização cultural e à globalização euronorcêntrica. Nesse sentido, o racionalismo ocidental, com sua tendência à racionalização discursiva e à universalização da fundamentação, e a cultura descentrada moderna como seu arcabouço societal, solapam a integridade e retiram a legitimidade das sociedades mítico-tradicionais na medida em que lhes exigem exatamente a racionalização como condição da validade, do cosmopolitismo, da globalização. A modernidade ocidental, na medida em que assim o faz, solidifica uma compreensão dessas mesmas culturas mítico-tradicionais como sendo mundos fechados à evolução (e aos direitos) e fundamentalistas (em um sentido negativo), abrindo-se espaço ao enquadramento normativo e até à intervenção com base em valores pretensamente universalistas. Não obstante suas boas intenções, o racionalismo ocidental, em seu projeto universalista, serve como ponta-de-lança no que tange à defesa e à promoção da modernização como o paradigma normativo por excelência para o enquadramento crítico e como a melhor alternativa sociocultural para a integração mundial.

Meu primeiro argumento, em relação ao efeito destrutivo e mesmo preconceituoso do racionalismo ocidental em relação às culturas mítico-tradicionais consiste exatamente na colocação da racionalização da fundamentação como o critério básico para a validade das normas e das práticas. Como disse acima, a Europa moderna é vista, na teoria da modernidade de Habermas, enquanto possuindo uma cultura descentrada que leva à consolidação da secularização e da liberdade individual enquanto as bases dos processos de socialização e de subjetivação, que impõem,

por sua vez, a racionalização dessa mesma fundamentação com base na democracia e nos direitos, dando-lhe uma conotação universalista. Essa mesma cultura descentrada consolidada na modernidade europeia, dada sua aspiração à universalidade (na medida em que exige tal justificação axiológica racionalizada e, assim, formalista, descentrada, universalista), seria o padrão histórico-evolutivo de cada sociedade/cultura em particular, desde que fosse perpassada pelo desencantamento das imagens mítico-tradicionais e metafísico-teológicas de mundo. Note-se que a cultura descentrada e racionalizada da modernidade europeia torna-se o modelo epistemológico-moral e societal basilar para o julgamento da própria dinâmica interna à modernidade, *bem como* de todos os tipos de sociedade/cultura que não são modernos.

É nesse sentido que o mito é o principal alvo da modernidade, na medida em que, em não possuindo aquela formação cultural descentrada, ele nega o universalismo epistemológico-moral e o projeto integrador – nega, inclusive, aquela separação estrita entre natureza, cultura e individualidade que, no Ocidente, esteve na base do capitalismo moderno e da colonização euronorcêntrica. Em suma, o mito é o inimigo a ser combatido pelo racionalismo pelo fato de que ele trava a progressão totalizante da modernização, legitimada por esse mesmo racionalismo. A organização mítica de mundo é vista exatamente como não possibilitando transformação social e liberdade, conforme dito na primeira parte do contexto, algo que, ao contrário, é perfeitamente visível em termos de padrão societal moderno, marcado pela secularização institucional e pela liberdade. Nas sociedades mítico-tradicionais, não haveria democracia nem direitos, posto que os códigos valorativos e as práticas culturais estão calcados em modelos prévios fornecidos pelos mitos e pelos costumes ancestrais.

No caso da teoria da modernidade de Habermas, é exatamente o argumento de que a modernidade possibilita democracia e direitos, ou seja, fundamentação epistemológico-moral universalista, que permite a retomada dessa mesma modernidade como paradigma epistemológi-

co-moral e como projeto integrador. A modernidade, portanto, estaria contraposta ao mito e, na verdade, seria o modelo paradigmático para a avaliação do próprio mito como algo atrasado, não-moderno. Não estou afirmando, que fique claro, que Habermas é um apologeta de um tipo de modernização econômico-cultural colonizatório, mas sim questionando a possibilidade de se retomar o universalismo epistemológico-moral como paradigma e projeto integrador. Ainda conforme a análise feita na primeira parte desse texto, vimos que Habermas é explícito, em *Teoria do Agir Comunicativo*, na sua defesa da superioridade da visão moderna de mundo em relação às visões mítico-tradicionais de mundo, de modo que a modernidade europeia poderia sustentar pretensões universalistas de validade por causa de sua cultura descentrada, fomentadora da racionalização das normas e das práticas. Isso tornaria a modernidade modelo paradigmático e resultado final, por assim dizer, de um projeto histórico-evolutivo calcado no desencantamento das imagens mítico-tradicionais e metafísico-teológicas de mundo.

Nesse diapasão, a própria separação feita por Habermas entre um modelo normativo, idealizado, de modernidade, calcado no universalismo epistemológico-moral, e a *Realpolitik* da modernização leva à cegueira histórico-sociológica e à romantização do racionalismo, que pode ser colocado – mas somente por causa de tal separação – enquanto base de um projeto emancipatório, como paradigma e projeto integrador. Tal separação, inclusive, permite a Habermas defender que uma modernidade econômico-cultural reflexiva, influenciada pelo racionalismo, pode ser moderada em suas tendências totalizantes, colonizatórias. Ora, mas, como estou argumentando, ela não pode ser moderada nessa tendência totalizante exatamente porque sua base paradigmática calcada no universalismo somente pode subsistir se mostrar-se superior em relação às visões particularistas de mundo, o que significa que o universalismo precisa confrontar e deslegitimar as visões particularistas de mundo. Sociedades mítico-tradicionais, como disse acima, apresentam visões particularistas de mundo, em geral fechadas, no sentido de não possuírem

pretensões de fundamentação universalista e nem projetos integradores cosmopolitas. A sociedade moderna, ao contrário, na medida em que coloca o universalismo epistemológico-moral enquanto base paradigmática de seus processos de socialização e de subjetivação, precisa combater tudo o que é mítico-tradicional, porque o horizonte mítico-tradicional trava a evolução incessante e, assim, a legitimidade da modernização.

É assim que o argumento utilizado por Habermas para justificar a necessidade teórico-prática do universalismo epistemológico-moral consiste na já clássica assertiva de que o particularismo e o relativismo não permitem a crítica, posto que levam ao ceticismo, ou seja, à superioridade e ao caráter autorreferencial dos valores contextuais. Sem universalismo, são os próprios valores de cada contexto – estejam eles ordenados da maneira que for – que dão a última palavra no que diz respeito a como os processos de socialização e de subjetivação devem acontecer. Em seguindo o argumento de Habermas, não há reflexividade, quando o contexto dá a última palavra, pelo fato de que não há princípios meta, formalistas o suficiente para permitirem o enquadramento teórico-prático desse mesmo contexto. Por exemplo, se um contexto cultural, historicamente localizado, pressupõe a morte de crianças deformadas, e se não há nenhum princípio meta que permita criticar e enquadrar praticamente tal valor contextual, então a morte de crianças deformadas, de acordo com a lógica do contexto em questão, será verdadeira. Sempre que a lógica autorreferencial dos contextos particulares vence, o universalismo perde. Onde há relativismo, não há universalismo, mas sim ceticismo.

O argumento do universalismo pode até sedutor, especialmente diante destes exemplos extremos, mas ele esconde o fato de que o triunfo do universalismo epistemológico-moral somente acontece na medida em que se coloniza as sociedades/culturas particularistas, por meio da deslegitimação de seus valores e práticas contextuais. Com efeito, o primeiro ponto dessa colonização é a própria contraposição entre uma fundamentação universalista e a autorreferencialidade dos contextos particulares. Por autorreferencialidade quero significar o fato de que a validade das normas

e das práticas é, fundamentalmente, uma questão de dinâmica interna de cada sociedade/cultura, que não pode ser mensurada a partir de padrões epistemológico-morais formalistas e, muito menos, modificada com base nestes. Este é o ponto atacado pela modernidade europeia, no que tange à pressuposição seja da superioridade de seu modelo civilizacional descentrado (secularização e liberdade individual – democracia e direitos humanos), seja de seu paradigma epistemológico-moral universalista (formalismo e racionalização). Para a modernidade, portanto, há uma conexão direta entre a vitória do contextualismo e o fundamentalismo/obscurantismo, posto que, ali, o universalismo epistemológico-moral já não é o critério, mas a própria dinâmica interna do contexto.

É aqui que aparece a tendência totalizante da modernidade, *totalizante* no sentido de que precisa, para se salvar enquanto modernidade, isto é, enquanto paradigma e projeto universalista, deslegitimar os contextos particulares em sua dinâmica autorreferencial, servindo como guarda-chuva normativo e modelo civilizacional. É uma dinâmica totalizante porque cada nova particularidade é um novo obstáculo à legitimidade incontestada do modelo de fundamentação descentrado, formalista e racionalizado (e racionalizante, com o perdão do neologismo, no sentido de exigir a racionalização dos valores e das práticas contextuais como condição de sua legitimidade) proposto como hegemônico pela modernidade. Cada nova cultura autorreferencial é uma nova fronteira a ser enfrentada com as armas da racionalização, de modo a ser dissecada e, assim, assumida em sua dinâmica interna pelo guarda-chuva normativo do universalismo epistemológico-moral moderno. Este mesmo universalismo epistemológico-moral, inclusive na teoria da modernidade de Habermas, serve exatamente como *guarda-chuva normativo* dos contextos particulares: por um lado, os protege em sua dinâmica interna; por outro lado, quando esta dinâmica interna viola o universalismo, permite sua crítica e seu enquadramento prático. Enfim, conforme penso, o universalismo epistemológico-moral, desenvolvido na modernidade europeia, é totalizante pelo fato de que precisa sempre estar em confronto com os contextos par-



ticulares, destruindo as fundamentações e as práticas mítico-tradicionais, que são percebidas enquanto obstáculos ao modelo de fundamentação descentrada, formalista e racionalizada oferecido pela cultura europeia moderna. Enquanto subsistir um contexto mítico-tradicional, o racionalismo ocidental deixa de ser superior, tem contestada sua aspiração à universalidade, o que, por sua vez, leva a que este mesmo racionalismo tenha de atacá-lo com base em seu paradigma epistemológico-moral universalista e em seu modelo civilizacional descentrado (secularização e liberdade individual).

É assim, ou seja, por meio desta contraposição e deste confronto permanentes, que a modernidade pode servir de paradigma normativo e exigir legitimidade na intervenção em relação ao horizonte mítico-tradicional, às suas práticas e aos seus valores. Trazer sempre à memória a contraposição entre um horizonte moderno de mundo e um horizonte mítico-tradicional é importante, para os filhos da modernidade, pois que isso lhes dá a segurança para crerem na superioridade de sua cultura descentrada, esclarecida, frente ao obscurantismo ou ao caráter primitivo da visão de mundo mítico-tradicional. A rememoração, a contraposição e o confronto permanentes, além disso, dão legitimidade aos julgamentos axiológicos calcados no universalismo epistemológico-moral desenvolvido desde a Europa, ligando-os a uma concepção humanística de civilização que em tudo evoluiu para uma forma superior de consciência moral e de organização societal. Com isso, o universalismo passa a ser entendido como “protetor das particularidades”, como “promotor das diferenças”, como o guarda-chuva normativo que efetivamente permite a avaliação axiológica e a intervenção prática em relação a tudo o que viola os valores universalistas, assim como a prossecução da modernização econômico-cultural passa a ter a conotação de progresso sociocultural, de maturidade sociocultural. E o mais interessante está em que não aceitaríamos que a base paradigmática para a avaliação e o enquadramento dos contextos particulares pudesse vir das visões mítico-tradicionais, posto que as julgamos fundamentalistas.

O ideal de progresso e de desenvolvimento civilizacional-cultural humanista, desenvolvido desde o Ocidente, não seria nada sem essa es-cora normativa que lhe fornece o universalismo epistemológico-moral, mormente quando em confronto direto com as visões mítico-tradicionais de mundo. Travestido de esclarecimento, o universalismo epistemológico-moral leva à deslegitimação de tudo o que cheira a mito, tradicionalismo, *fundamentalismo*, de modo a garantir a legitimidade teórico-normativa da modernização e de seus arautos. É assim, inclusive, que a colonização cultural e a globalização econômica podem assumir o ideal universalista da modernidade como seu baluarte, para prosseguirem enquanto projeto totalizante e destruírem os últimos redutos (geralmente percebidos como tradicionais, fundamentalistas) à consolidação definitiva dessa mesma globalização econômico-cultural euronorcêntrica, esclarecida, embasada no universalismo epistemológico-moral e, por isso, libertadora (MIG-NOLO, 2007; SPIVAK, 2010; BHABHA, 1998; HUNT, 2009).

Modernidade e razão, modernidade como razão? Modernidade reflexiva? A racionalidade é uma pressuposição interna à cultura europeia moderna, afirmada desde ali como padrão universal da crítica e da integração, base dos processos de socialização e subjetivação, bem como tendência histórico-evolutiva universal. Sua universalidade provém, não mais e nem menos, da hegemonia cultural-econômica advinda da colonização, que se baseou naquele paradigma. Assim, uma modernidade reflexiva não apenas não conseguirá apagar os efeitos nefastos, destrutivos, totalizantes da colonização cultural euronorcêntrica e da globalização econômica capitalista, como também servirá *para justificar* essa mesma globalização econômico-cultural com base na superioridade do paradigma epistemológico-moral universalista e do modelo civilizacional descentrado, formalista e racionalizado desenvolvido desde a modernidade europeia. Direitos humanos e democracia, hoje, são, em grande medida, a base da colonização cultural euronorcêntrica e da globalização econômica capitalista. Aos herdeiros da modernidade, assim, a única herança e a tarefa por excelência que lhes restam é uma radical crítica interna aos intentos e ao sentido universalista de nossa *civilização da razão*.

## Considerações finais

A formalização e a idealização são condições do universalismo, mas também são seu ponto fraco e o levam ao oposto do que pretende: ao invés de possibilitar a crítica, ele é arma para a justificação da colonização cultural e da globalização econômica, na medida em que insiste em que a universalidade é a condição da crítica, a verdade dos contextos particulares, o paradigma normativo para a avaliação e o enquadramento destes, sua tábua de salvação, o que o leva a deslegitimar os contextos particulares enquanto fontes de sentido e de justificação autônomas e alternativas à modernização, colocando a consciência moderna de mundo, e não a consciência mítica, como base da fundamentação universalista. Com isso, Habermas subordina as visões mítico-tradicionais de mundo à visão descentrada de mundo desenvolvida na Europa, que passa a ser o critério de avaliação e de enquadramento daquela. Também subordina os contextos particulares ao universalismo epistemológico-moral, obrigando aqueles a racionalizarem suas fundamentações como condição da legitimidade destas. Por fim, subordina o horizonte mítico-tradicional à modernização, que torna-se a base paradigmática e o modelo civilizador fundamental.

A modernidade criou a ilusão do moderno, por meio da afirmação do mito do universal, do mito da razão. Adorno e Horkheimer nunca estiveram tão certos em relação ao caráter totalizante da modernidade, na medida em que esse mesmo mito do universalismo, como venho dizendo ao longo deste texto, exige progressão incessante rumo ao universal, enfrentando, na concretização desta tarefa, todas as concepções particulares de mundo e deslegitimando-as como incapazes de sustentar uma consciência moral ilustrada e uma organização societal justa e livre. Ora, a simples associação teórica entre modernidade, universalismo, liberdade e justiça alça essa mesma cultura moderna a um patamar de guia e de juiz, legitimando, conseqüentemente, as instituições, os grupos e as nações que encampam os ideais da modernidade. Nesse diapasão, a globalização é o mais novo discurso da modernidade, uma nova realidade, percebida como *inevitável*, já consolidada, que dá razão à modernida-

de e que exige *um mais modernização* como condição da integração bem-sucedida. Com efeito, a globalização *já consolidada* (conforme os discursos oficiais), em um processo gradativo, integra os povos e funde suas culturas, o que, por um lado, dá razão ao humanismo cosmopolita moderno (mas *desde a modernidade* para os outros) e, ao mesmo tempo, justifica a tarefa civilizadora – de guia e de juiz - assumida sem mais pela cultura europeia moderna de ontem, pela cultura euronorcêntrica de hoje, internamente a si mesma e em todo globo. Passa-se a sensação, dessa forma, de que não há alternativa fora da modernidade e fora do processo de modernização cosmopolita, seja enquanto paradigma epistemológico moral, seja enquanto cultura e organização societal, seja mesmo como projetos de progresso e de desenvolvimento.

Ora, na medida em que a globalização é o mais novo discurso e prática da modernização totalizante, há, em consequência, uma faceta problemática quando se fala em democracia e, principalmente, direitos humanos como valores universais, como resultado da cultura europeia moderna, de sua visão de mundo descentrada e de sua base normativa universalista. Note-se que democracia e direitos humanos são valores que, nos discursos normativo-políticos calcados na modernidade, servem não apenas para um ajuizamento interno da própria modernidade, em suas potencialidades e contradições, mas também enquanto paradigma avaliativo e enquadrador de qualquer contexto que esteja situado para além – ou aquém – da modernidade. É nesse sentido que eles apresentam um problema, porque pressupõe exatamente a modernidade como o critério e, assim, a modernidade como guia, juiz e interventor: qualquer reivindicação por direitos necessita recorrer à modernidade e àqueles que a encampam. Isso coloca o horizonte euronorcêntrico, na *Realpolitik* atual, como o detentor do monopólio de interpretação e, principalmente, de atualização e de intervenção baseado na modernidade. Direitos humanos e democracia legitimam, direta ou indiretamente, a própria modernização; legitimam também o horizonte euronorcêntrico, na *Realpolitik* atual, a realizar uma tarefa de prossecução da colonização cultural e da globalização econômica justificadas por sua função civilizadora, assim como a função daquele contexto passa a ter conotações de imparciali-

dade, proteção e realização da justiça às diferenças. Contra a força da *Realpolitik*, a idealização da modernidade realizada por Habermas não tem como contrapor-se, da mesma forma como não tem forças para frear a colonização cultural e a globalização euronorcêntrica – servindo, em muitos casos, para justificar essa mesma globalização econômico-cultural euronorcêntrica, especialmente quando esta se utiliza do paradigma epistemológico-moral universalista.

A democracia e os direitos humanos, assim, precisam ser direcionados como crítica e limitação da modernização, de modo a recusar qualquer pretensão à universalidade. De fato, conforme penso, se há um futuro para a modernidade de um modo geral e para a democracia e os direitos humanos em particular, esse futuro diz respeito à autoconsciência em relação ao mito do universalismo epistemológico-moral moderno e, com isso, à idealização forçada e injustificada da cultura europeia moderna como a maturação de um desenvolvimento histórico-evolutivo que, calcada na secularização e na liberdade individual, tanto sustenta uma fundamentação universalista das normas quanto instaura a democracia e os direitos humanos como os herdeiros dessa mesma fundamentação universalista. Com isso, passaria para primeiro lugar a tarefa de limitação da tendência totalizante da modernização – hoje travestida de colonização cultural euronorcêntrica e de globalização econômica capitalista, justificadas com base no universalismo epistemológico-moral.

Note-se que não estou defendendo que a democracia e os direitos humanos, enquanto bases normativas e modelos práticos integrativos, sejam recusados ou jogados fora, como inúteis. O que estou defendendo é que eles sejam utilizados *contra* a modernidade e *somente no horizonte da modernidade*, no sentido de reformá-la, de modo a corrigir sua tendência a desconstruir as visões de mundo mítico-tradicionais e, com isso, minando a confiança injustificada dessa mesma modernidade em relação a si mesma, que lhe permite sustentar não apenas a superioridade de sua cultura descentrada, mas também sua vocação a servir como paradigma epistemológico-moral universalista e sua vocação a conduzir o mundo rumo ao progresso, ao desenvolvimento, à civilização. Democracia e direitos humanos poderiam, nessa situação, servir para alertar a moder-

nidade de que esta é uma tarefa impossível, posto que as formas de vida são autorreferenciais. Além disso, poderiam recusar à modernidade essa mesma universalidade de sua cultura, mostrando-lhe que o paradigma epistemológico-moral universalista, ao desconstruir a legitimidade das visões de mundo mítico-tradicionais, justifica a prossecução da modernização tanto como paradigma epistemológico-moral universalista quanto como modelo sociocultural integrador, legitimando também o enquadramento de todos os contextos particulares com base nesse ideal normativo de modernidade.

Ora, os filhos da modernidade, tão orgulhosos do conteúdo normativo e da cultura descentrada dessa mesma modernidade, podem, em primeira mão, voltar-se a uma crítica interna da modernização, de modo a impedir que ela continue avançando com base na deslegitimação teórica, na colonização cultural e na destruição de formas de vida alternativas ao ideal de progresso e de desenvolvimento ocidentais. Esses mesmos filhos da modernidade podem fazer isso por meio de uma limitação do próprio universalismo epistemológico-moral, recusando a crença já tão arrigada de que ele possa representar um paradigma normativo capaz de julgar as particularidades e, com isso, de enquadrá-las teórica e praticamente. Não se sustenta mais a dicotomia modernidade *versus* visão mítico-tradicional de mundo, Ilustração *versus* fundamentalismo, porque a modernidade não é inocente nem idônea – e, aliás, porque esta é *uma construção moderna*. Ela, a nossa modernidade, é o mais perigoso fenômeno totalizante da atualidade. Aliás, por que a última fronteira da modernidade é o fundamentalismo? Porque essa mesma modernidade é um projeto totalizante calcado na afirmação da superioridade do paradigma epistemológico-moral universalista e da cultura descentrada próprios da modernidade europeia, algo negado pelas visões mítico-tradicionais de mundo. E a cultura descentrada europeia e o universalismo epistemológico-moral são o fundamento ideológico da modernização econômico-cultural conduzida desde o horizonte euronorcêntrico.

## Referências

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

FORST, Rainer. *Contextos da justiça: filosofia política para além de liberalismo e comunitarismo*. Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Boitempo, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social (Vol. I)*. Tradução de Paulo Astor Soethe. Revisão Técnica de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista (Vol. II)*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. *La necesidad de revisión de la izquierda*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Tecnos, 1991.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Sperber e de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Passado como futuro*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. vol. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. vol. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Organização e Tradução de Patrick Savidan. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos Sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

\_\_\_\_\_. *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Traducción de Graciela Calderón. Buenos Aires: Katz, 2007.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: Uma História*. Tradução de Rosaura Echenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Data de registro: 03/11/2015

Data de aceite: 21/06/2017





## Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem

*Daiane Eccel\**

*Marlene de Souza Dozol\*\**

**Resumo:** A preocupação com a formação humana da forma como foi inaugurada por Rousseau na França do século XVIII chegou até a Alemanha. O resultado é que filósofos e poetas como Kant, Schiller, Goethe e Hölderlin escreveram sobre alguns aspectos que compunham a *Bildung*. Neste artigo nos dedicaremos a investigar os elementos para uma estética formativa por meio de Rousseau e Schiller. Ambos têm em comum o fato de criticarem o tipo de homem cultivado em seu tempo e perceberem a emergência de uma formação que levasse em consideração tanto a autonomia da razão quanto a força dos sentimentos por meio de um livre jogo entre eles.

**Palavras-chave:** Rousseau. Schiller. Estética. Formação humana.

### Rousseau and Schiller: elements for a aesthetic education of man

**Abstract:** The concern with the human education as inaugurated by Rousseau in France in the XVIII century came to Germany. In this country, philosophers and poetries like Kant, Schiller, Goethe and Hölderlin wrote about that constitute the *Bildung*. In this article, we will dedicate to investigate the elements to a formative aesthetic through Rousseau and Schiller. Both critic the modern cultivated men in their times and realized the need for a *Bildung* that considers than the autonomy of the mind as the power of feelings through a free play between them.

**Keywords:** Rousseau. Schiller. Aesthetics. Human Education.

---

\* Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Filosofia da Educação junto ao departamento de EED, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). . *E-mail:* daianeeccel@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação, pela Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* lena.dozol@uol.com.br

## Rousseau et Schiller: éléments pour une formation esthétique de l'homme

**Résumé:** La préoccupation envers la formation de l'être humain de la façon dont l'a fait Rousseau dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle s'est répercutée jusqu'en Allemagne. Le résultat en est que des philosophes et des poètes tels que Kant, Schiller, Goethe et Hölderling ont écrits à propos de certains aspects qui composaient la *Bildung*. Nous nous appliquerons, dans cet article, à étudier les éléments d'une esthétique formative à travers Rousseau et Schiller. Ils ont en commun le fait qu'ils critiquent le genre d'homme cultivé de leur temps et qu'ils perçoivent l'émergence d'une formation qui prenait en considération aussi bien l'autonomie que la force des sentiments au moyen d'un jeu qui se joue entre celles-ci.

**Mots-clés:** Rousseau. Schiller. Esthétique. Formation humaine.

Quando Rousseau deixou este mundo em 1778, o jovem Schiller, então com dezenove anos, já havia escrito seu primeiro romance, *A noite*; já conhecia o famoso grupo de teatro *Sturm und Drang* e estava trabalhando em seu romance *Os bandoleiros* (*Die Räuber*), que seria publicado no anonimato em 1781. Centenas de quilômetros, uma língua diferente e uma iminente Revolução separavam e, concomitantemente, aproximavam o jovem filósofo e dramaturgo de Marbach – que seria um dos expoentes do Classicismo de Weimar – e o tão conhecido filósofo de Genebra e seus postulados.

Na década de 70, do século XVIII, Friedrich Schiller já havia tido contato com as obras de Shakespeare, dos antigos gregos, conhecia Goethe e fazia jus ao germanismo da época: lia as obras em língua francesa que influenciariam a posterior Revolução. Entre eles, estava Jean-Jacques Rousseau, cuja influência, conforme Arnold Hauser (1995, p. 614), foi incomparavelmente mais profunda e mais ampla que a de Voltaire sobre o que viria ser posteriormente conhecido como Romantismo, notadamente o alemão: nem na França Rousseau tinha adeptos tão numerosos e entusiásticos quanto na Alemanha. Tanto que, todo o movimento *Sturm und*

*Drang*, Klinger, Lessing, Herder, Goethe e Schiller dependeram dele e reconheceram a dívida que tinham para com ele.

Com e pós Kant, a Revolução Francesa tomou dimensões sem iguais na Alemanha, a ponto de não ousarmos contestar a afirmação de Isaiah Berlin (2015) que não hesita em dizer que os franceses tinham a força e os alemães tinham as ideias para fazer a Revolução. Não é de pouca monta o fato de Schiller ter recebido formalmente o título de *citoyen français* e ter tomado as reflexões acerca da Revolução como um dos elementos centrais em seu pensamento. Encantamento, mas também decepção por este movimento político, aparecem claramente nos escritos de Schiller que à época herdava da tradição francesa o ideal de liberdade recém problematizado por Kant. O filósofo do classicismo de Weimar havia, de início, enxergado na Revolução a esperança da renovação dos costumes viciados do século XVIII que tomavam conta da corte francesa e que era refletido na forma demasiada rebuscada de expressão nas artes, costumes e forma que já haviam sido denunciados por Rousseau em seu *Primeiro Discurso*, mesmo antes do advento da referida revolução. Nele, ou melhor, no *Discurso sobre as ciências e as artes* (1760), Rousseau não estabelece uma relação causal entre o progresso das luzes e o aprimoramento da moral e dos costumes. Dito de outro modo, entre a inteligência e a “sabedoria”. Está implícita aí uma divisão operada pela sociedade corrompida pela qual não só razão e moral se excluem, mas também o gosto ou o sentimento da beleza, desfigurado pelos ditames da moda e do luxo, ancorado em falsos valores, distante da natureza e, portanto, da verdadeira fruição dos sentidos. É nessa direção que ele se põe contra o rococó e a arte palaciana (associadas ao ócio e ao luxo), mas também contra a “ciência louca dos homens” e, de maneira alguma, contra a ciência e à arte em si mesmas; trata-se de uma crítica ao modo como os homens a praticam no interior de uma sociedade decadente. Além disso, em resposta às objeções ao seu discurso, argumenta que a Academia de Dijon – pela qual concorreu ao prêmio – não solicita a enumeração de bens gerados pelas ciências e pelas artes e sim se o

progresso correspondeu ao progresso dos costumes. Rousseau esclarece que o exame por ele empreendido ateu-se à relação entre o progresso das luzes e o aperfeiçoamento moral. Ao dizer que “não”, acabava por relativizar o otimismo antropológico iluminista e ferir os valores do seu próprio tempo.

Podemos estender a denúncia de Rousseau a respeito da degradação das ciências e das belas artes à política degenerada em forma de monarquia absoluta que, juntas, expressam os dois lados de uma mesma moeda. A iminência da Revolução, cronologicamente bem mais próxima de Schiller que de Rousseau, representava por isso, a esperança por uma nova forma de organização política e dos ideais de realização humana por meio da conhecida tríade *liberté, égalité e fraternité*. O fato é que o terror jacobino chegou ao poder e com ele chegaram também as desesperanças de Schiller, pois no lugar do ideal de excelência humana que deveria ser erguida por meio dos sentimentos iniciais da Revolução, era a barbárie que havia assumido os postos na França. De fato, todas as pompas, o excessivo rebuscamento e o pseudo requinte haviam saído de cena, mas deram lugar à decapitação do monarca e às sucessivas ondas de terror.

O ideal de liberdade, o gosto pela simplicidade na arte pautado no ideal de natureza e o ciclo dinâmico de pensamento que vai da política à formação humana são elementos comuns entre Jean-Jacque Rousseau e Friedrich Schiller. O presente artigo propõe-se a investigar as possíveis influências do pensador suíço sobre Schiller tendo como foco as questões relacionadas à proposta de formação humana de ambos sem nos furtarmos, contudo, de fazer aqui e ali, menções a Kant, uma exigência para compreendermos Schiller). Tentaremos indicar em que medida estes dois filósofos têm semelhantes concepções acerca da proposta de educação do homem e como Schiller insere um elemento novo neste processo por meio do “impulso lúdico” (*Spieltrieb*). Não menos importante consiste a tarefa de levarmos em consideração algumas diferenças que habitam entre ambas as teorias.

## **1. A emergência de uma educação estética do homem: a razão e o sentimento**

Em função dos anos que Schiller se dedicou a fundo aos estudos sobre os escritos de Immanuel Kant, não é difícil supor que ele tenha chegado a Rousseau via Kant. No prefácio da reunião de suas epístolas ao príncipe dinamarquês de Augustenburg, a epígrafe que aparece apenas na primeira edição das cartas fica por conta de Rousseau e dá vazão ao espírito que Schiller tentará alimentar ao longo das cartas que foram paulatinamente agrupadas e publicadas em 1795. A epígrafe rousseauiana é autoelucidativa e marca o movimento de trânsito schilleriano entre a razão e os sentidos: “Se a razão é que faz o homem, é o sentimento que o conduz” (SCHILLER, 2014, p. 19). Vejamos em que medida esta epígrafe inspiraria esse trânsito para depois nos determos nas cartas destinadas ao príncipe.

Em que pese a dificuldade de definir a natureza da razão em Rousseau, uma vez que não iremos encontrar nele uma teoria do conhecimento propriamente dita, é possível contorná-la com os empréstimos que faz da psicologia de Condillac (1715-1780) e da metafísica de Malebranche (1638-1715). Com o primeiro aprende a considerar a razão não exatamente como uma “faculdade” isolada, mas como um “composto” de todas as outras faculdades humanas, chegando inclusive a dividi-la em “sensitiva” e “intelectual”; tal divisão já é suficiente para percebermos o quanto Rousseau se afasta, primeiramente, de um sistema rígido de categorias que buscam explicar a possibilidade mesma do conhecimento e, em segundo lugar, da oposição formal entre razão e sentidos estabelecida por Descartes. Já do plano metafísico, com Malebranche, extrai o vínculo que estabelece entre a razão e a ideia de ordem, ou seja, de a razão ser algo no humano capaz de ordenar todas as faculdades de acordo com a natureza das coisas e conosco.

Mas o racionalismo de Rousseau é do tipo que reconhece os limites da própria razão e este reconhecimento pode ser compreendido como

uma sábia providência da natureza para evitar seus abusos e seus enganos. Neste sentido, a faculdade racional do homem pede o seu “oposto” como complemento e freio, ou seja, o sentimento que, em Rousseau, se confunde, por vezes, com a consciência, traduzida pelo amor do bem e do belo, sobretudo moral. O que há aí, na consciência, são “atos” de sentimentos e não de julgamentos frutos de manobras que pelem para dissolver ou eliminar as recorrências da sensibilidade. É preciso lembrar, no entanto, que a razão, quando não desprovida de sua “retidão natural” (sim, podemos falar em Rousseau de uma razão corrompida pela ordem social e de uma sã razão que não é má em si mesma) coopera para o conhecimento do bem, mas só a consciência será capaz de amá-lo e a liberdade de escolhê-lo.

O que nos interessa observar aqui, no entanto, são os meneios do pensamento rousseauísta visando uma constante colaboração entre sentimento e razão, na qual a segunda “esclarece” o primeiro – movimento que parece também estar presente em Schiller. Retornemos, agora, às cartas sobre a educação estética do homem.

Tais cartas, trocadas entre Schiller e o príncipe de Augustenburg, seu mecenas, tentam dar conta da importância de uma formação humana adequada que contemple a dimensão estética do humano. Preocupações latentes com a política do seu tempo, com a cisão do homem moderno, com a liberdade, com uma moral rígida que toma o lugar da estética fazem às vezes de protagonistas nestas vinte e três cartas publicadas pelo autor de Weimar.

Como proposta de formação, as epístolas redigidas por Schiller recebem o título de *A educação estética do homem numa série de cartas (Über die Ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen)* e tem suas bases lançadas a partir do movimento simultâneo de *laudatio* e distanciamento de Immanuel Kant. Schiller é devedor do filósofo de Königsberg, pois foi ele, depois de Baumgarten que atentou para a necessidade da autonomia da estética e deu vazão para as ideias de gênio e gosto, os quais foram exaustivamente tratados em sua *Crítica*

*da Faculdade de Julgar*. Já em Kant aparece o movimento que definirá também as manobras de Schiller nesta obra: a singularidade da terceira *Crítica* está resguardada nos juízos estéticos reflexionantes que tem seu ponto de partida no objeto e não no conceito, no particular e não no geral. Este tipo de juízo estético reflete no conceito e busca uma finalidade ou uma espécie de adequação que, quando encontrada, gera a sensação de prazer e desprazer. O objetivo desta faculdade e deste tipo de juízo não é resguardar as abstrações dos conceitos, mas sim aquilo que o objeto tem de concreto. O juízo estético reflexionante cumpre a função de interconectar o conceito e o objeto e o faz buscando uma espécie de universalidade fraca que garanta a contemplação das características singulares do objeto. Neste sentido, a terceira *Crítica* tenta suprimir uma suposta dicotomia posta entre a *Crítica da Razão Pura* e a *Crítica da Razão Prática*. Neste contexto, também surgem os postulados sobre o gosto e o gênio que influenciarão Schiller.

Kant é, por isso, o ponto de referência do qual parte Schiller (2014, p. 21) e isso fica evidente logo na primeira carta na qual afirma: “não quero ocultar a origem kantiana da maior parte dos princípios em que repousam as afirmações que se seguirão” e segue “embora as ideias que dominam a parte prática do sistema kantiano sejam objeto de controvérsias entre os filósofos, ousou dizer que merecem sempre o consenso entre os homens”. No entanto, se Kant é o ponto de partida, ele mesmo que é o grande representante da *Aufklärung* germânica não pode ser o ponto de chegada das reflexões schillerianas. Neste sentido, Schiller mostra-se um grande crítico do seu tempo e, mais próximo a Rousseau, vê que o movimento do Esclarecimento hipertrofiou os poderes da razão. Por um lado, Schiller admira Kant porque teria tentado estabelecer a autonomia da estética e do papel da beleza como fundamental para uma teoria do gosto. No entanto, a forma demasiada rígida e técnica como Kant o fez, despertou as críticas schillerianas como fica expressa na primeira carta ao príncipe: “Essa mesma forma técnica, que torna a verdade visível ao entendimento, a oculta, porém, ao sentimento, pois o entendimento,

infelizmente, tem de destruir o objeto do sentido interno quando quer apropriar-se dele” (SCHILLER, 2014, p. 22). A razão e a moral – não do ponto de vista de fins formativos e de suas relações indiretas com a arte, mas como categorias “analíticas” ou mesmo epistemológicas – adentraram o espaço que deveria ser do sensível e da beleza. O excesso de rigor da moral kantiana é capaz de afugentar o belo e não dar vazão para o surgimento do gênio, que não se constitui e nem se manifesta mediante um “por às claras” ou “um pensar a frio” todas as coisas. O argumento de Schiller é que a estética exige um certo velamento, algo que não pode ser completamente depurado, pois “toda sua magia reside em seu mistério, e a supressão do vínculo necessário de seus elementos é também a supressão de sua essência” (SCHILLER, 2014, p. 22). Isso condiz, em parte, com o espírito romântico, que já estaria presente em Rousseau, quando, nas palavras de Humberto Eco (2004, p. 303), “acrescenta uma importante determinação subjetiva: a expressão de um ‘não sei quê’ (*je ne sais quoi*) de vago e indeterminado” diante de algo e de sentimentos indóceis à soberania da linguagem.

Schiller (2014, p. 35) enxerga no tipo de homem guiado somente pela razão uma espécie de ser humano cindido, fruto típico da modernidade que, por sua vez, opera uma “divisão belicosa” ou uma “demarcação de fronteiras”, conforme aparece em sua sexta carta. É aqui que Schiller expressa sua crítica ao indivíduo moderno, sobretudo quando comparado à totalidade do homem grego que cultivava poesia, religião, filosofia e política em um tipo de união, um todo orgânico que nunca mais existiu. O indivíduo grego “recebia suas forças da natureza, que tudo une, enquanto este as recebe do entendimento, que tudo separa” (SCHILLER, 2014, p. 36). O posicionamento de Schiller marcará aquilo que é um lugar-comum instituído no seio do movimento romântico, ainda que um tanto refratário a ele em outros aspectos: uma admiração incontida pelos gregos e a necessidade de encontrar um caminho semelhante dentro da própria modernidade. Todavia, esta é uma tarefa de grande fôlego e Kant não contribui com ela não somente por sua forma de escrever, mas também por



seu grande acento à razão como a excelência da *Aufklärung*, reforçando, por obra de uma operação formal, a oposição entre o entendimento e o sensível – já indicada na epígrafe escrita por Rousseau. Nessa epígrafe, a especificidade do mundo sensível, como elucidado por George Gusdorf (1973, p. 150-151), não se constitui num

momento provisório, chamado a dissolver-se segundo a disciplina geral do universo do discurso (...). A sensibilidade conduz a inteligência, mas a inteligência não a dissolve; ela permanece, no autor de *Nouvelle Heloise* e das *Confessions*, um indicador dos valores fundamentais.

É nesse sentido que Rousseau diferencia-se da perspectiva intelectualista de Kant e irá “lembrar a Schiller” que a presença do homem no mundo é ou poderia ser tão densa quanto esse mesmo mundo.

Tal problemática – a da cisão entre o inteligível e o sensível – é claramente exposta na sexta carta e é assunto das epístolas que se seguem. Interessante é notar que a crítica de Schiller ganha uma dimensão mais ampla e extrapola os limites da necessidade da estética apenas como um âmbito que deve ter sua autonomia enquanto disciplina. Mais do que isso, Schiller (2014, p. 38) se mostra descrente com a situação da política e o sistema ético do seu tempo, e traça duras críticas à concepção moderna de Estado, pois “o Estado continua eternamente estranho a seus cidadãos”, degenerando-os moralmente. De acordo com Hauser (1995, p. 623), para “Schiller, a educação estética é a única salvação do mal reconhecido por Rousseau” e experimentar-se como um cosmos individual diante dos riscos da fragmentação.

A solução para tal impasse, ou seja, tal decadência política e moral advinda da cisão do homem moderno deve ter as suas origens fora deste próprio Estado. Quando o autor, retoricamente, indaga-se sobre uma possível solução, ele imediatamente nos oferece a resposta:

“Seria o caso de esperarmos tal obra do Estado? Impossível, pois o Estado em sua forma presente originou o mal, e o Estado, a que se propõe a razão na Ideia, não poderia fundar esta humanidade melhor, pois nela teria de ser fundado” (SCHILLER, 2014, p. 43).

Neste sentido, apesar de formalmente ser entendido como um clássico, Schiller compõe com o grupo dos românticos que parece olhar para as instituições de seu tempo de forma irônica e cética, olhar que também podemos atribuir a Rousseau, ainda que este nutra, sobretudo por meio dos seus escritos políticos, a crença em algum tipo “universal” de organização – mesmo que pensado como “ideia reguladora” – que corrija os rumos da sociedade<sup>1</sup>.

A única forma de tentar reintegrar o homem e eliminar a formação unilateral de suas forças é por meio do belo, da educação estética. E essa será a tarefa que Schiller se propõe ao longo das cartas, pois “é pela beleza que se vai à liberdade”<sup>2</sup> (SCHILLER, 2014, p. 24). No entanto, é preciso notar que não se trata de uma apreciação do belo pelo belo somente enquanto belo, mas antes disso, é necessário que além de um elemento sensível em particular, o belo una-se também a uma faculdade da razão e é justamente essa não união que causa a cisão e que faz com que o homem perca sua humanidade. O belo deve representar, portanto, a harmoniosa união entre a sensibilidade e o intelecto e não um mero privilégio do segundo sobre o primeiro. A tentação do leitor de Schiller é, no entanto, interpretar a proposta schilleriana como uma espécie de um completo mergulho no sensível de forma desmedida e irracional. Esse seria um entendimento bastante superficial sobre a proposta do autor que não regressa na história humana a ponto de desconsiderar o poder do uso da razão e limitar-se somente ao âmbito do sensível. Apesar de sua crítica à *Aufklärung*, responsável pela cisão do homem moderno, Schiller reivindica a mesma máxima invocada por Kant retomando Horácio

---

<sup>1</sup> Segundo Isaiah Berlin, é “precisamente nisso que os alemães não acreditavam, é precisamente do que eles acusavam Rousseau, com justiça, de acreditar” (2015, p. 92).

<sup>2</sup> Há uma circularidade que permeia as ideias de liberdade (ou política) e estética. Tal circularidade, como observa Suzuki em uma nota, remete a uma discussão com Fichte. Este teria escrito um ensaio (*O Espírito e a Letra na Filosofia. Numa série de cartas*), cuja publicação Schiller recusou em sua revista. Os problemas postos em questão são: é realmente pela beleza que se vai à liberdade? Como alguém pode gozar do prazer do estético em estado de servidão? É necessário que os homens sejam privados da liberdade antes que se dê uma educação estética? (Verificar Suzuki, nota 6, 23, p. 2014)

(2014, p. 46): *Sapere aude, ousa ser sábio*. O intelecto, porém, mais do que exercer seu papel na busca da verdade filosófica, deve também agir a favor de um aperfeiçoamento moral dos homens, sempre aliado à sensação, pois “o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração” e, assim como em Rousseau, capaz de colocar em jogo uma “participação sentimental” que não se experimenta pela erudição.

Baseado nisso, Schiller critica a moral kantiana, que é carregada de forma e proposições vazias de conteúdo sensível de maneira que a moralidade não permanece equilibrada com a estética. Há uma dupla crítica de Schiller a Kant que se faz importante neste pequeno ensaio: trata-se da *hybris* kantiana com relação à moral, ou aquilo que Schiller chama de “moralidade de santo” por parte de Kant e a confiança exacerbada deste na razão, que foi mitigada após suas leituras de Rousseau. Schiller assinala que o filósofo da pequena Königsberg esqueceu-se da lição deixada por Baumgarten<sup>3</sup>, a saber, a necessidade da autonomia da estética frente ao âmbito moral.

Neste sentido, a crítica schilleriana é bastante equilibrada, pois também leitor ávido de Kant, Schiller está convencido de que nem a moral e tampouco a razão devem ser eliminadas do âmbito da estética, mas desconfia da exclusividade de ambas como uma espécie de caminho único a ser percorrido em termos de formação humana. Schiller não elimina os opostos a ponto de permanecer apenas com a razão ou com a sensibilidade, mas seguindo a trilha já iniciada por Rousseau, sugere uma forma de educação do homem que alie o inteligível ao sensível como pares ou polos opostos e, ao mesmo tempo complementares do humano.

Apesar de anunciarmos a proposta estética schilleriana de forma tão breve, isso não acontece ao longo das epístolas nas quais o autor desenvolve uma complicada trama para explicitar a radical oposição entre a astuta razão e o vivo sentimento que assola o homem moderno. Oposição essa que compõe o ponto de partida na investida schilleriana

---

<sup>3</sup> Em 1750, Alexander Baumgarten cunha o termo “estética” conforme o entendemos, ou seja, como uma investigação filosófica da sensibilidade.

da educação estética do homem. Somente a beleza – aliada à razão e ao sentimento é capaz de um movimento de reunificação. Há, portanto, em Schiller um adiantamento da tendência de pensamento que se estenderá ao longo dos séculos posteriores: um diagnóstico de época e a identificação de algumas patologias próprias dela aliado a uma antropologia. O que está em jogo aqui é propriamente o conceito de “homem” e de “humanidade” e daí surge a importância acerca do tipo de formação humana que deveria estar voltada para a estética. Neste sentido, é elucidativo o comentário de Ricardo Barbosa:

O esforço de Schiller foi o de colocar em evidência o momento da verdade das duas posições, superando sua unilateralidade: ambas estavam ancoradas na natureza mista do homem, mas não conseguiam abarcá-la como um todo, enfatizando ora suas necessidades como um ser físico, ora como um ser racional. Se a cultura estética era chamada a desempenhar um papel central na formação do homem para a liberdade, era preciso antes compreender a constituição peculiar do homem como o sujeito e o objeto dessa formação promovida pelo gosto. A antropologia é o fundamento da teoria estética (2004, p. 38).

É levando em consideração a necessidade de uma antropologia que leve em conta as benesses do intelecto e os sentimentos que impulsionam os homens, que se faz necessário investigarmos o conceito de “impulso lúdico” em Schiller.

## **2. O livre jogo entre a autonomia da razão e o sentimento**

Na medida em que a problemática schilleriana vai se desenhando tendo como pano de fundo uma espécie de “antropologia” (diferente daquela proposta por Kant), é justamente por meio desta antropologia que o autor encontra uma espécie de via de resolução para a cisão que assola o homem moderno. Pedro Sússekind (2011, p.11-24) aponta dois momentos nos quais Schiller tenta resolver a questão: a primeira está em seu escrito *Sobre o sublime*, de 1801, e a outra estaria em *A educação estética do homem* – que é a que nos interessa mais diretamente neste artigo.

O autor inicia a décima carta ao seu mecenas reforçando o diagnóstico da cisão do homem moderno, que está lançado em “duas vias opostas” que lhe conduzem por um lado à rudeza e por outro à perversão. Nesta carta, o autor realiza uma espécie de mirada histórica retrospectiva para concluir que na medida em que as grandes civilizações da Antiguidade ocidental atingiam seu ápice<sup>4</sup> – a força e a liberdade se perdiam. O mesmo acontece com a modernidade, “cujo refinamento crescia na mesma medida em que findava sua autonomia” (SHILLER, 2014, p. 53). A beleza seria, para Schiller, a única maneira de salvá-lo dessa dupla barbárie, mas para que tal itinerário seja traçado é preciso que se chegue àquilo que o autor chama de “*conceito racional puro da beleza*” e a partir daqui, as cartas que se seguem até a décima quinta ganham contornos mais abstratos, já que será necessário realizar uma redução transcendental a fim de chegarmos aos dois conceitos mais abstratos do homem: a pessoa e o estado. A primeira refere-se aquilo que é perene e imutável e o segundo é aquele que passa por incensáveis mutações. A partir daqui também é possível visualizar com mais clareza que o conceito de beleza em Schiller está instalado no nível intelectual e não no empírico. A beleza é possuidora de uma concepção suprassensível e intelectual e por isso o autor não está preocupado com a aplicabilidade da educação estética que propõe. É apenas possível dizer que a beleza manifestada na arte que entra em contato com os homens é capaz de educá-los e conduzi-los à liberdade, pois tal educação se dá no todo (culturalmente e, sobretudo, moralmente, já que algumas virtudes são erigidas neste processo).

Por isso, só a arte consolidaria a força moral do homem e poderia educá-lo para a liberdade: absoluta, aquela que ele mantém mesmo diante do sofrimento do que não pode escapar como ser natural. É a capacidade de sentir o sublime, considerado pelo autor como uma das mais esplêndidas faculdades humanas, que expressa a autonomia racional e influencia a moralidade, dando a possibilidade de destruir ‘conceitualmente’ a morte (SÜSSEKIND, 2011, p. 16).

---

<sup>4</sup> Grécia e Roma são os exemplos.

A beleza é a única capaz de romper o ciclo que cinde o homem moderno. Isso acontece porque a beleza é proveniente da faculdade que concebe o todo e não somente as partes. Daí o esforço do filósofo em mostrar como se dá esse processo pelo meio do caminho da abstração e dedução da ideia do belo.

Na ideia de pessoa e de estado estão contidos dois princípios antagônicos: na pessoa está seu próprio fundamento, enquanto o estado, alterado constante pelo devir, precisa ele mesmo de um fundamento que é causado externamente, a saber, o tempo – que é, como esclarecido por Schiller (2014, p. 55) na carta XI, “a condição de todo vir a ser”. A pessoa, por sua vez, “que se revela no eu que perdura eternamente, não pode vir a ser, não pode começar no tempo, porque, inversamente, é nela que tem início tempo, pois algo que perdure tem que repousar como fundamento da alternância” (SCHILLER, 2014, p. 56). É dessa relação múltipla que encontramos uma espécie de unidade, já que nenhum dos dois conceitos abstratos – pessoa e estado – pode subsistir sozinho. Embora a pessoa tenha uma espécie de caráter mais primário porque dela depende o tempo, sem o constante vir-a-ser, ela perde sentido. Daqui surge um ideal de perfeição de pessoa expresso por Schiller: “o homem, pois, representado em sua perfeição seria a unidade duradoura que permanece sempre a mesma nas marés da modificação” (SCHILLER, 2014, p. 56).

De tal análise antropológica surgem ainda dois impulsos antagônicos que derivam dos conceitos abstratos de pessoa e estado. Trata-se de “duas tendências opostas no homem, as duas leis fundamentais da natureza sensível-racional” (SCHILLER, 2014, p. 57). A lei racional, que é de caráter universal e dita as leis, sendo assim absoluta e eterna, confere forma à matéria, por isso chamado de *impulso formal* (*Formtrieb*). O *impulso material* (*Sachtrieb*), por sua vez, está diretamente relacionado ao sensível – que nunca é absoluto, mas sempre relativo e temporal, pois está diretamente ligado à substância física do homem. Trata-se dos casos particulares e das leis universais estabelecidas pelo impulso formal. A respeito desses impulsos, nota-se que eles já se encontravam presentes

em Kant sob outro signo: as faculdades, e Schiller certamente herdou algo daí. Por outro lado, o que faz toda a diferença neste caso é o fato de Schiller conferir um caráter de formação ou educação dos instintos, ao passo que em Kant, as faculdades *a priori* transcendentais não são passíveis de transformação. Em Schiller, os impulsos são forças da natureza que conduzem o homem a direções opostas. Havia inicialmente uma direção originária e correta de tais impulsos, mas esta foi perdida em função da própria cultura moderna ocidental do homem cindido que não deu conta de organizá-los.

Uma das falhas da cultura é não levar em conta a necessidade da ação recíproca entre os dois impulsos. Schiller abre uma nota de rodapé somente para tratar deste problema. Embora as tendências de ambos se contradigam, eles não são completamente antagônicos e deve haver uma harmonia entre ambos. O autor aponta para o perigo de quando um impulso não respeita o limite do outro e a harmonia é quebrada. Isso significa afirmar que a razão não deve imperar no âmbito da sensação, assim como esta também deve manter-se em seus limites. A subordinação de um fundamento ao outro causa prejuízos, pois quando este processo se dá, tudo o que há é “uniformidade e não harmonia”. A subordinação, segundo Schiller, deve haver e tem caráter essencial, no entanto, ela deve ser recíproca de forma que o grau de importância de ambos se mantenha em harmonia, salvando o homem da situação de cisão. Nas palavras do próprio autor, a sentença faz-se clara: “ambos os princípios são, a um só tempo, coordenados e subordinados um ao outro, isto é, estão em ação recíproca” (SCHILLER, 2014, p. 63). O papel da cultura é evitar que haja transgressões entre os dois, ou seja, quanto mais isso se dá no âmbito da reciprocidade entre ambos os impulsos, mais próximo do ideal almejado estamos.

A partir daqui, Schiller (2014) sugere algo que parece inverossímil e, segundo ele, até contraditório, já que ele encontra um terceiro impulso, advindo da ação recíproca entre os dois impulsos anteriores. Em suas palavras, tal impulso seria “impensável”. Ele o é na medida em que não

se realiza em sua plenitude na humanidade, já que é possível apenas nos aproximarmos dele e não realizá-lo completamente. Não obstante, importa notar que a tarefa proposta por Schiller (2014) em suas reflexões sobre os impulsos está no âmbito da ideia e é uma exigência da razão, daí justifica-se pensar este terceiro impulso chamado justamente de “impulso lúdico” (*Spieltrieb*).

Tal impulso existiria se e somente se a ação recíproca entre os impulsos material e formal fosse constante e, portanto, o *Spieltrieb* é altamente dependente de tal ação recíproca. Segundo Schiller (2014, p. 69):

Existissem casos em que ele fizesse simultaneamente esta dupla experiência, em que fosse consciente de sua liberdade e sentisse a sua existência, em que se percebesse como matéria e se conhecesse como espírito, nestes casos e, só nestes, ele teria uma intuição plena de sua humanidade.

O impulso lúdico é o que chega mais próximo ao conceito de beleza que Schiller (2014, p. 73) busca, já que ele “designa todas as qualidades estéticas dos fenômenos”. Por este motivo, ele é chamado de *forma viva*, considerando que o impulso formal tem como objeto a *forma* e o impulso sensível tem como objeto a *vida*. O caso do bloco de mármore é o exemplo escolhido pelo filósofo alemão: um bloco de mármore, que é pura forma, toma forma viva pelas mãos do escultor. A um homem, por exemplo, não basta que seja vida, mesmo que ele tenha vida e forma, pois é preciso que ele seja uma *forma viva*, pois “somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando julgamos o belo” (SCHILLER, 2014, p. 73).

Impossível não escutar aqui as reverberações da *Paidéia* grega, expressão, segundo Werner Jaeger (1995, p. 14), “de um sentimento vital antropocêntrico” e que o célebre helenista amplia quando estabelece profundas conexões entre a formação humana e a arte: “Assim, entre os povos, o grego é o antropoplástico” (JAEGER, 1995, p. 14). Não à toa, Jaeger (1995, p. 13) alude ao oleiro que modela sua argila ou ao escultor



que lapida suas pedras, associando ambas as artes à educação como um processo de construção consciente e do qual resultará o “Homem vivo”, paradigma cuja validade genérica e normativa deverá sinalizar as ricas possibilidades ou desdobramentos da natureza humana.

É por meio desse processo que a natureza humana se unificaria e chegaria cada vez mais perto da perfeição. Schiller alude claramente à ideia de que se há uma humanidade, há um ideal de exigência de beleza. Notamos aqui a evidência de uma exigência normativa, de um ideal estabelecido por Schiller para o qual já havíamos apontado anteriormente. O autor afasta sua teoria, pois segundo Suzuki, “o belo não é um conceito de experiência, mas antes um imperativo” (SCHILLER *apud* SUZUKI, 2014, p. 11).

Por meio do conceito de unificação, Schiller (2014) identifica o impulso lúdico como um *mero jogo* e, neste sentido, identifica o belo como um mero jogo. Para se defender das críticas que tendem a afirmar que a identificação da beleza com um mero jogo seria reduzi-la, Schiller (2014, p. 75) insiste em afirmar o contrário, ou seja, isso é ampliá-la, pois “com o agradável, com o bem, com a perfeição, o homem é apenas sério; com a beleza, no entanto, ele joga”. Neste sentido Schiller (2014) faz o movimento clássico do seu entorno intelectual e se aproxima dos gregos na medida em que recorre à Grécia para ilustrar o que entende por jogo lúdico. O exemplo são os jogos olímpicos, nos quais “os povos gregos rejubilam com competições de força, velocidade e flexibilidade sem derramamento de sangue e com a disputa dos mais nobres talentos (...)” (SCHILLER, 2014, p. 75)<sup>5</sup>. É com os gregos deste período que Schiller tenta demonstrar como eram homens completos quando comparados aos modernos homens cindidos. Natureza e cultura estavam no auge da sua integração.

---

<sup>5</sup> Contraponto ao exemplo dos gregos antigos, Schiller cita as arenas de gladiadores na antiga Roma, nas quais predominava somente o impulso material.

Enquanto o indivíduo moderno se afasta da natureza e se torna fragmentário, governado pela arbitrariedade do Estado, exacerbadamente cultural, frio, mecânico, destituído de uma noção de totalidade, o grego aparece como estágio máximo da realização humana, no qual a natureza e a cultura se encontravam em harmonia. A crítica de Schiller não se baseia numa visão nostálgica da Antiguidade, mas visa justamente a uma reflexão sobre o *ideal* de harmonia entre o mundo da natureza e o da cultura, a ser buscado na modernidade. Nesse caso, a “educação estética” teria a possibilidade de orientar o homem moderno na direção desse ideal de algo que, na Grécia, existia como uma perfeição (SÜSSEKIND, 2005, p. 247).

Importa lembrar que os jogos realizados no Monte Olimpo compunham parte de um ritual sagrado, já que aconteciam em honra a alguns deuses. Talvez um dos mais ilustres exemplos dos jogos encontra-se no canto XXIII da *Iliada* narrado por Homero (2015), no qual a guerra é interrompida e jogos se dão em honra à morte de Pátroclo. O mais livre e o mais inusitado se revelam na medida em que o ócio e a indiferença encontram seu espaço. Daí surge a famosa sentença schilleriana que afirma que o homem “somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 2014, p. 76). Mas é neste jogo, neste ócio ou neste “descomprometer-se” que o homem chega a uma ideia de dever e a partir daí algumas virtudes lhe são forjadas. A beleza não deve ser submetida somente às leis da razão, assim como também não deve ser tornada “séria” a ponto de corresponder somente ao impulso formal (SÜSSEKIND, 2011, p. 21).

Por meio da harmonia da oposição entre natureza e cultura otimizada pelo impulso lúdico – resultado da ação recíproca entre os dois impulsos aparentemente opostos (*Sachtrieb* e *Formtrieb*), o homem vive a experiência da liberdade estética – que não é exatamente a liberdade moral problematizada por Kant. Tanto aquele que sabe contemplar o belo, quanto aquele que é gênio e cria a obra de arte, são considerados nobres por parte de Schiller. Segundo os comentários de Suzuki (2014, p. 17), o homem estético, aquele que é educado pela beleza é ele mesmo o homem virtuoso e “tem como imperativo aproximar dignidade e felicidade, dever e prazer no belo”.

Vimos que o impulso lúdico também está vinculado a ideia de ócio e de indiferença. Não estaria esse terceiro impulso, de maneira semelhante,

já presente nos *Devaneios do caminhante solitário*, escrito autobiográfico iniciado por Rousseau em 1776? Quando o velho filósofo se deixa deslizar no fundo de um barco, com seus olhos pregados no céu, sobre a superfície especular do lago de Bienne; quando caminha e herboriza “desinteressadamente” ou quando faz da memória uma criação literária cuja expressão já se oferece em forma de prosa poética (e, ao fazê-lo, descansa dos reveses de sua própria vida, da crueldade do mundo e dos homens), enfim, quando se deixa ficar, no mais desabrido ócio na Ilha de Saint-Pierre durante dois meses, não desfrutaria aí de um gênero de pensamento que se faz mediante o livre jogo entre a imaginação e o intelecto? Não operaria, ainda, nas palavras de Franklin Leopoldo e Silva (2011, p. 60), “um formidável recuo do pensamento para identificar-se ao sentimento”? E afinal, não seria essa também uma aspiração de seu leitor Schiller?

### **À guisa de conclusão**

Uma reflexão sobre o ideal de harmonia entre o mundo da natureza e o da cultura não é exatamente uma novidade schilleriana, ainda que tenhamos que reconhecer a originalidade do impulso lúdico como estratégia para unir ambas as dimensões no homem: a da natureza e a da cultura, tentativa que também iremos encontrar em Rousseau. No entanto, para este autor, a estratégia de reunificação encontrará na política a sua mais alta forma de realização. De qualquer modo, as relações entre natureza e cultura constituem o fulcro de todo o arcabouço teórico do filósofo genebrino, o que certamente influenciou toda a modernidade que se seguiu.

De acordo com Hauser (1995), o “primitivismo” rousseauísta como uma variante de um ideal arcádico que reaparece sempre que uma cultura se sente exaurida, traduzido por um “desconforto com a cultura” ou, se quiserem, por uma “fadiga cultural” que clama por um “sonho de redenção”, é um sentimento que, com Rousseau, tornou-se consciente pela primeira vez. Nas palavras desse historiador social da arte e da literatura, a

verdadeira originalidade de Rousseau consistiu em sua tese, tão monstruosa em suas implicações para o humanismo iluminista, de que o homem culto é um degenerado e toda a história da civilização uma traição do destino original da humanidade, de que, portanto, a doutrina básica do Iluminismo, a crença no progresso, quando analisada em detalhe, não passa de uma superstição (HAUSER, 1995, p. 570).

Mas o fato é que Rousseau estabelece uma intrincada relação entre a *natureza* e a *cultura*, adjetivação que também podemos aplicar a Schiller. Principalmente se considerarmos que, para o pensador genebrino, a *cultura* (ou se quisermos, a educação, a sociedade, ou ainda, a história) aparece, e ao mesmo tempo, como fonte de corrupção e meio de redenção. É salutar observar, porém, que no tocante a Schiller, aquilo que motiva a cisão do homem moderno nos nossos tempos, não está diretamente relacionado com a cultura em si, mas com um determinado tipo de cultura. Não está presente no ideal schilleriano nenhum tipo de “primitivismo” rousseauísta, para reproduzir as palavras de Hauser. A ideia de natureza em Schiller – que parece ser importante para nossas breves considerações finais sobre o impulso lúdico – segue o caminho kantiano, a saber, de que quando o homem permanece aprisionado aos desígnios da natureza, não é completamente livre. Conforme Süssekind (2011, p. 13):

“segundo Schiller, a cultura pode ser concebida como resposta física do homem contra as imposições da natureza, pois graças ao seu entendimento, às realizações da técnica, ele consegue aumentar artificialmente as suas próprias forças naturais”.

Dessa forma, a autonomia da razão frente a não liberdade imposta pela natureza exerce um papel privilegiando para este autor.

Por outro lado, provavelmente influenciado por Rousseau, Schiller diferenciou a poesia ingênua da poesia sentimental, sendo que esta última, segundo as palavras de Anatol Rosenthal (1963, p. 14) no prefácio às *Cartas* parte dos sentimentos motivados por uma espécie de angústia “pela nostalgia da unidade perdida que procuram [os poetas sentimentais] reencontrar” e buscando o que esse comentador denominou de “segunda inocência”. Isso significa que podemos encontrar em ambos

os teóricos-artistas um “trabalho” – ou como comentou Aduino Novaes (1994, p. 11) ao citar Paul Valéry – uma “estranha indústria” por trás da reconstituição de uma emoção ou de um sentimento, o que não dispensa a colaboração do intelecto. Segundo Novaes (1994, p. 15):

tanto o pensamento como a arte, ao transformarem a origem confusa da imaginação, em obras de arte e obras de pensamento, recorreram à razão mais ainda: para os trabalhos de pensamento e de obra de arte, a razão jamais se sobrepõe à imaginação, nem se desenvolve à parte: ela é também sentimento de alegria – paixão alegre que aumenta a potência de criar, pensar e agir.

Arte e pensamento, nos escritos filosófico-literários de Jean-Jacques Rousseau, irmanam-se mediante o que Jean Starobinski (1991, p. 365-366), para o caso específico dos *Devaneios*, chamou de “transmutação purificante” que consiste, segundo esse respeitado comentador, no trabalho psíquico de passar “de um estado de perturbação e conflito a um estado de simplicidade límpida”, cuja ambição, por meio da escrita, é a de expressar uma “forma viva”? Sustentado por sua própria teoria da linguagem, procurou na música a força das palavras (em oposição ao fausto), (re) criando uma retórica que busca ofertar a si mesmo uma “cura” e, ao leitor, a natureza- paisagem pelo artifício de uma escrita “pictórica” junto a ilusão da experiência primeira. No caso de Schiller, essa colaboração faz-se mediante um fecundo exercício do espírito que procura aliar uma filosofia subjetiva às exigências do conceito, buscando neutralizar a dicotomia entre razão autônoma e sentimento por meio do impulso lúdico, aquele que faz com que os dois impulsos humanos atuem de forma conjunta e que, jogando com a beleza, constitui o ideal formador do homem.

## Referências

- BARBOSA, Ricardo. *Schiller & a cultura estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BERLIN, Isaiah. *As raízes do romantismo*. Tradução de Isa Mara Lando São Paulo: Três Estrelas, 2015.

- ECO, Humberto (Org.). *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GUSDORF, G. La Pedagogie. In: \_\_\_\_\_. *L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières*. Paris, Payot, 1973.
- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HOMERO. *Iliada*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- JAEGER, Werner. *Paidéia – A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NOVAES, Adauto. Constelações. In: \_\_\_\_\_. *Artepensamento*, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ROUSSEAU, J-J. Discurso sobre as ciências e as artes. In: \_\_\_\_\_. *Obras*. Rio de Janeiro, Editora Globo. (Plano, Introdução e Notas de Paul Arbousse-Bastide e Revisão Crítica e Notas Adicionais de Lourival Gomes Machado), 1958.
- \_\_\_\_\_. *Devaneios do caminhante solitário*. Brasília: UNB, 1995.
- SCHILLER, Friederich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Illuminuras, 2014.
- SILVA, Franklin Leopoldo. Rousseau e os devaneios do caminhante solitário. In: \_\_\_\_\_. *Mutações – elogio à preguiça*. Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, Brasília: Ministério da Cultura, Petrobrás, 2011.
- STAROBINSKI, Jean. *Jean-Jacques Rousseau – A transparência e o obstáculo*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SÜSSEKIND, Pedro. Schiller e os gregos. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 46, n. 112, p. 243-259. 2005.
- \_\_\_\_\_. O impulso lúdico: sobre a questão antropológica em Schiller. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 10, p. 11-24, 2011.
- SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friederich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Illuminuras, 2014. p. 9-20.

Data de registro: 27/12/2015

Data de aceite: 22/02/2017



## Trajетórias, memórias e legitimação de vidas letradas na educação de adultos

*Rómima Mello Laranjeira\**

**Resumo:** Neste artigo apresenta-se uma análise de modos de reconstrução das identidades letradas de adultos inscritos em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (2005 – 2010), em Portugal. Seguindo os contributos dos Novos Estudos de Literacia (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998), analisa-se fragmentos de histórias de vida relativos às literacias de dois sujeitos e caracteriza-se as identidades letradas construídas ao longo da vida. Dos fragmentos analisados emergiram objetos, tempos, espaços e funções das práticas letradas dos sujeitos. A análise evidencia que as literacias assumem, por um lado, novos modos de existência na história de vida que os sujeitos escrevem no âmbito da certificação de competências. Por outro lado, a entrevista constitui igualmente um momento de (re)interpretações das literacias vividas. O processo de reconhecimento contribui para a reconstrução de identidades letradas, na medida em que os sujeitos validam discursivamente trajetórias de vida.

**Palavras-chave:** Literacia/letramento. Identidades. Histórias de vida. Educação e formação de adultos.

### Trajectories, memories and legitimation of literate lives in adult education

**Abstract:** This article presents an analysis of ways of reconstructing literate identities of adults enrolled in the Recognition of Prior Learning Processes, within the context of the New Opportunities Initiative (2005-2010) in Portugal. Employing the New Literacy Studies (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998) as a framework, this article seeks to analyse the life history fragments that concern the

---

\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professora Auxiliar Convidada da Universidade do Minho. *E-mail:* romello.laranjeira@gmail.com

literacies of two subjects and to characterize the literate identities lifelong build-up. From these fragments' analysis, objects, times, spaces and functions of the literate practices of the subjects emerged. The result highlights that those literacies assume, on the one hand, new ways of being within the life history the subjects write as part of the recognition process; on the other hand, the interview allows for and indeed becomes a moment of (re)interpretation of their lived literacies. As the subjects discursively validate their life paths, the recognition process is seen as having made a valid contribution in the reconstruction of the literate identities.

**Keywords:** Literacy. Identities. Life histories. Adult education and training.

### **Trayectorias, memorias e legitimaciones de vidas letradas em la educación y formación de adultos**

**Resumen:** En este artículo se presenta un análisis de modos de reconstrucción de las identidades letradas de adultos inscritos en procesos de reconocimiento, validación y certificación de competencias, en el ámbito de la Iniciativa Nuevas Oportunidades (2001-2010), en Portugal. Siguiendo las contribuciones de los Nuevos Estudios de Letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998), se analizan fragmentos de historias de vida relativos a los letramentos de dos sujetos y se caracterizan las identidades letradas construidas a lo largo de la vida. De los fragmentos analizados han emergido objetos, tiempos, espacios y funciones de las prácticas letradas de los sujetos. El análisis evidencia que las literacias asumen, por un lado, nuevos modos de existencia en la historia de vida que los sujetos escriben en el ámbito de la certificación de competencias. Por otro lado, la entrevista construye igualmente un momento de (re) interpretaciones de las literacias vividas. El proceso de reconocimiento contribuye a la reconstrucción de identidades letradas, en la medida en que los sujetos validan discursivamente trayectorias de vida.

**Palabras clave:** Letramento. Identidades. Historias de vida. Educación y formación de adultos.

## **1. Contextualização**

A 14 de dezembro de 2005, sob a alçada da Agência Nacional da Qualificação, é implementada a Iniciativa Novas Oportunidades (2005 – 2010), do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da



Solidariedade Social, como objetivo “alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos”<sup>1</sup> e certificar um milhão de ativos até 2010.

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) dividiu-se em dois grandes eixos: o Eixo “Jovens” e o Eixo “Adultos”. Este último integrava modalidades de educação e formação que iam desde o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nível básico e secundário, até modalidades de qualificação profissional.

As entidades que se podiam constituir como Centros Novas Oportunidades (CNOs), aos quais os adultos se deviam dirigir para frequentar estes processos, eram de natureza diversa: centros de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, estabelecimentos de ensino básico e secundário públicos e privados, autarquias, associações, empresas, outras entidades formadoras acreditadas, como universidades.

A partir de 2006-2007, os CNOs começaram a proporcionar igualmente ofertas de certificação de nível secundário, quer nos processos RVCC, quer nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (CEFA), para adultos com o 9º ano de escolaridade ou 18 anos de idade (PORTUGAL, 2007).

Na Portaria nº 370/2008, de 21 de maio, aquela que regula a criação e o funcionamento dos CNOs, encontra-se delimitado o seu propósito:

a atividade dos Centros Novas Oportunidades abrange adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem qualificação ou com qualificação desajustada ou insuficiente face às suas necessidades e às do mercado de trabalho, que não tenham completado o 1º, 2º ou 3º ciclo do ensino básico, ou ensino secundário, ou que não tenham dupla certificação (PORTUGAL, 2008, p. 2899).

Historicamente, o caminho percorrido na Educação e Formação de Adultos, em Portugal, foi, inicialmente, o da preocupação com a alfabetização da população até, mais recentemente, à valorização de mais certificação e qualificação, resultantes, segundo o discurso oficial, das exigências do mercado de trabalho extremamente competitivo e marca-

<sup>1</sup> Disponível em: <[www.oei.es/quipu/portugal/novas\\_opportunidades.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_opportunidades.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2016.

damente global em que estamos inseridos. A lógica de mais qualificação, mais empregabilidade e, conseqüentemente, melhores condições de vida dava os primeiros sinais e deparamo-nos com um confluir de interesses em diversos setores e sistemas ou subsistemas de ensino.

A INO significou uma aposta fortemente estruturada e pensada, segundo o discurso oficial, na “qualificação dos portugueses”, nomeadamente na necessidade de melhorar as suas competências literácitas, cujos baixos níveis de literacia supostamente demonstram.<sup>2</sup>

Estas medidas não podem, contudo, ser entendidas sem a referência ao facto de que a uma escala internacional, não estritamente europeia, podermos igualmente sinalizar marcos essenciais com as mesmas orientações políticas. Primeiro, verificamos o intuito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de promover uma Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos (OCDE, 1996). Segundo, também em 1996, o relatório de Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, que defendia a relevância do desenvolvimento das competências de comunicação, contribuindo para que as pessoas pudessem exercer, em consequência, uma cidadania mais ativa e consciente. Terceiro, a Comissão Europeia declarou que, esse mesmo ano, seria o Ano Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000). Observa-se, assim, a adoção da expressão “Aprendizagem ao Longo da Vida” ao invés de “Educação para Todos” em várias instâncias organizacionais e políticas nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, percebendo-se que esta linguagem traduz uma nova ordem educacional marcada pela sociedade do conhecimento ou sociedade da informação (ANTUNES, 2008; FIELD, 2006).

Verificamos, por isso, que à semelhança do que podemos assistir em outros contextos europeus, tais como o Reino Unido, a França, a

---

<sup>2</sup> Segundo os indicadores de 2010, 10,3% da população residente, com 15 ou mais anos, não tinha escolaridade. A taxa de abandono precoce da educação e formação rondava os 28%. Disponível em: <www.ine.pt> e <www.pordata.pt>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Alemanha, a Suécia (ANDERSSON; FEJES, 2005; BROOKFIELD, 2004; FIELD, 2006; JARVIS, 1993), o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida implicou, a nível nacional, novas iniciativas estruturadas, por exemplo, no balanço de competências e de aprendizagens adquiridas ao longo da vida, como acontece com o processo de RVCC. A origem e a natureza destes processos devem ser entendidas no âmbito do sistema de decisão europeu de políticas públicas, bem como ao nível das instituições e organizações internacionais que impulsionam as políticas públicas nacionais e que, de qualquer modo, não são apenas transposição das normas europeias ou fora do espaço europeu, atuando antes como efeito de recontextualizações.

É neste seguimento que devemos compreender o surgimento de estratégias, planos e programas nacionais, com vista à criação de meios para promover a qualificação de adultos:

O Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) assume como grande desígnio estratégico a qualificação dos portugueses e das portuguesas, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio-cultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e, bem assim, do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas.<sup>3</sup>

No âmbito do QREN e, mais especificamente, no Eixo II do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), denominado “Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida”, demarca-se o horizonte que pode abrir aos adultos um conjunto de novas oportunidades de aprendizagem:

O principal objectivo [é] o reforço da qualificação da população adulta activa – empregada e desempregada. Este Eixo tem, igualmente, como objectivos o desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial, bem como contribuir para a adaptabilidade dos trabalhadores.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: <[www.qren.pt](http://www.qren.pt)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

<sup>4</sup> Disponível em: <[www.qren.pt](http://www.qren.pt)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

A educação e formação dos adultos que não concluíram a escolaridade obrigatória sofreu, como descrito, nos últimos anos, profundas transformações em grande parte devido à INO, nomeadamente no eixo de qualificação da população ativa (adultos, empregados ou desempregados, sem a escolaridade obrigatória).

A INO veio, assim, dar um impulso diferente à educação e formação de adultos, ao nível da extensão da rede nacional de CNOs. Segundo o discurso oficial, estes centros eram potencialmente a “porta de entrada” dos adultos ativos “desqualificados” para uma segunda oportunidade na vida, no que diz respeito à possibilidade de reverem conhecimentos e saberes práticos. Os CNOs sofreram um alargamento notório de seis centros, em 2000, para quase 460 em funcionamento, em 2011.<sup>5</sup>

Segundo os textos oficiais, este

segundo eixo de intervenção da Iniciativa Novas Oportunidades tem como principal objectivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta. As acções que aqui se acolhem dirigem-se a pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9º ano de escolaridade ou o ensino secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base.<sup>6</sup>

A aposta na qualificação dos portugueses, ao nível da “educação e formação de jovens e adultos”, segundo o Estado, surgiu, em primeira instância, como “educação de segunda oportunidade” “para quem abandonou ou pode vir a abandonar a escola, para quem não teve ocasião de a frequentar ou para quem, numa perspectiva de valorização pessoal ou profissional, a pretende vir a frequentar” (ELLIOT, 2009).

Oficialmente, o público-alvo desta “segunda oportunidade” englo-

<sup>5</sup> Através da Portaria 135-A/2013, de 28 de março, extinguem-se os Centros Novas Oportunidades e criam-se os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Não só a validação de competências passou a ser quantitativa, como deixou de haver a intervenção de um avaliador externo e do júri, tendo sido criadas provas de avaliação. Muitos dos CNOs fecharam, e havia, em 2013, cerca de 203 centros em situação de estrangulamento por aguardem financiamento.

<sup>6</sup> Disponível em: <[www.oei.es/quipu/portugal/novas\\_opportunidades.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_opportunidades.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

bou, então, todos aqueles que não tinham “qualificações suficientes”, tendo em conta as exigências do seu contexto de vida e da sociedade à qual pertencem. O “sistema de recuperação” iria permitir que os adultos tivessem a possibilidade de ver reconhecidas as competências adquiridas ao longo da vida em contextos formais, informais ou não formais. Por outro lado, a aposta também na dupla certificação permitia alargar os horizontes profissionais e culturais das pessoas, quer para aqueles com baixas qualificações ou nenhuma, quer para outros que pretendessem enveredar por diferentes caminhos profissionais. O público-alvo desta iniciativa caracterizou-se por incluir adultos pouco escolarizados, ou seja, pouco qualificados, segundo o discurso oficial, e, também por isso, limitados na procura de ofertas de emprego.

Os baixos níveis de escolaridade dos portugueses são, grosso modo, vistos como um entrave ao desenvolvimento económico, social e cultural do país: “o atraso que nos separa dos países mais desenvolvidos radica, em grande medida, no insuficiente nível de qualificação da população portuguesa”.<sup>7</sup> Consequentemente, os destinatários desta política pública ficam associados, na génese da iniciativa, ao “atraso” do país. Se, por um lado, a motivação é, segundo o discurso oficial, possibilitar uma “segunda oportunidade” a estas pessoas, criar-lhes novas oportunidades de prosseguir estudos, propiciar condições para a educação e formação ao longo da vida “essenciais à moderna economia do conhecimento em que vivemos”,<sup>8</sup> por outro lado, as motivações e as consequências que estão na base deste desiderato podem ter um efeito perverso, ou seja, os cidadãos pertencentes ao grupo de pessoas abrangidas por estas políticas públicas de educação de adultos são explicitamente considerados desqualificados à luz do discurso oficial.

Neste sentido, “a responsabilização individual pela ‘competência’

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[www.oei.es/quipu/portugal/novas\\_opportunidades.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_opportunidades.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <[www.oei.es/quipu/portugal/novas\\_opportunidades.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_opportunidades.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ou pela ‘incompetência’ manifestada implica concomitantemente a ratura dos factores relativos às condições de geração do capital cultural dos sujeitos” (ELLIOT, 2009), o que anula a dimensão social e marca profundamente a (auto)imagem dos sujeitos, como veremos adiante.

Diagnósticos desta natureza são frequentemente apoiados em relatórios e estudos apresentados pelo discurso oficial como justificativos da criação da INO. Com efeito, esta representação pode ser atestada em várias fontes<sup>9</sup>: desde os indicadores da evolução das qualificações da população em Portugal, ao défice de qualificações, às taxas de abandono escolar precoce, ao conhecido relatório da OCDE, publicado em 2005, *Economic Policy Reforms – Going for Growth*.

## **2. O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

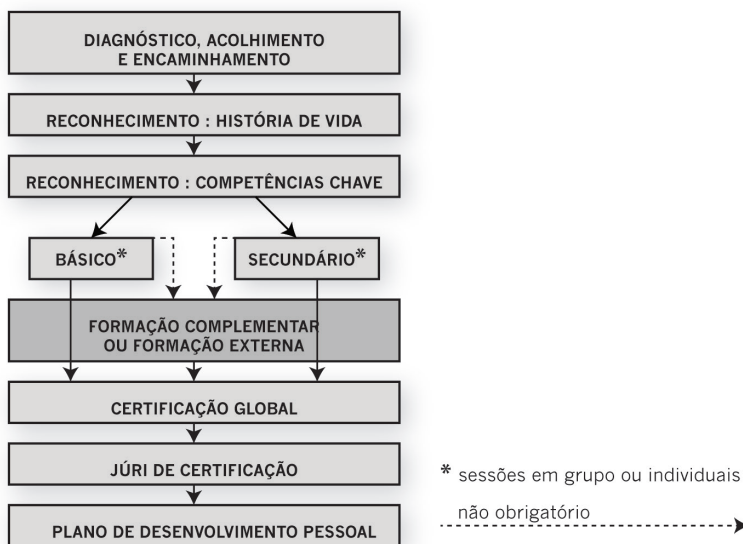
Desta forma, o processo de RVCC transformou-se rapidamente numa das formas de certificação de adultos com maior adesão em Portugal, quer seja a nível escolar (básico ou secundário) ou profissional. Sustentado no reconhecimento e na valorização de competências adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais e informais, o processo de RVCC apoia-se no balanço dessas competências e experiências adquiridas nos seus diversos contextos de atuação (pessoal, profissional e social). Para o reconhecimento e a validação de tais competências e aprendizagens, o adulto elabora um portefólio de reflexão que tem como base de referência um dispositivo denominado Referencial de Competências-Chave (RCC), estruturado por Áreas de Competências-Chave (ACC), a saber: Cidadania e Empregabilidade; Matemática para a Vida; Linguagem e Comunicação; Tecnologias da Informação e Comunicação, Língua Estrangeira (Inglês ou Francês), no nível básico (ALONSO *et al.*, 2000); Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua e Comunicação, no nível secundário (GOMES, 2006).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[www.oei.es/quipu/portugal/novas\\_oportunidades.pdf](http://www.oei.es/quipu/portugal/novas_oportunidades.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

A concretização do processo de RVCC é mediada através da elaboração e reunião de elementos de vária índole: redação da história de vida; documentos pessoais de identificação que comprovem experiências de vida, competências ou formações frequentadas; trabalhos realizados no âmbito das ACC; elementos da Formação Complementar (FC); reflexão final sobre o processo de RVCC e informações de natureza vária sobre o processo, incluindo o contrato celebrado entre o CNO e o candidato a certificação. Estes elementos são os materiais que constituem esse portfólio, no âmbito do qual o formando é (ou não) validado parcial ou totalmente. Até 2013, esse portfólio era submetido ao parecer de um avaliador externo e defendido em sessão pública perante um júri qualificado<sup>10</sup>. Para que se fique com uma perspectiva de tal processo, veja-se o esquema apresentado no QUADRO 1.

**Quadro 1** – Estrutura do processo de RVCC



**Fonte:** Autoria própria, 2017

<sup>10</sup> Para uma caracterização da estrutura atual, veja-a a nota de rodapé número 5.

O balanço de competências ancora-se e dele faz depender, de forma bastante significativa, as competências de leitura e escrita dos adultos. Dito de outra forma, a literacia estrutura fortemente estes contextos, visto que “as práticas de literacia assumem um duplo estatuto: o de meio e fim das aprendizagens” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 157).

A baixa escolarização aparece, mais uma vez, associada à falta de qualificações e, conseqüentemente, à falta de competências também literácitas. Dado que uma das características que define por natureza o ser humano é a linguagem verbal, ou seja, não apenas, mas também, a capacidade de ler e escrever, a correlação entre falta de escolaridade e falta de competências, ao nível da leitura e da escrita, é praticamente impossível de evitar (HANNON, 2005).

Concordamos, por isso, com Signorini (1998, p. 143), quando afirma:

o foco na diferença em relação a determinado padrão tem sempre como principal efeito a desqualificação do falante e do seu desempenho, tanto em relação à identidade social que ostenta, ou que lhe é atribuída [...] quanto em relação à função que pretende desempenhar – falar, agir, decidir em nome de um grupo. E essa desqualificação se dá através da (re)constituição, mesmo que negativo, de bordas e fronteiras que separam e diferenciam lugares e funções na ordem sociopolítica estabelecida e que são mapeadas a nível simbólico pela linguagem, não só mas sobretudo pela linguagem verbal.

Esse “determinado padrão”, tal como afirma a autora, pressupõe a mestria de competências de leitura e escrita, tidas como níveis a atingir e capacidades cognitivas isoladas. Contudo, o nosso entendimento é de que compreender a literacia é apreender as formas de participação sociocultural dos sujeitos, ou seja, os processos, e não apenas os produtos, sendo imperativo um conhecimento dos contextos em que ela tem lugar – o social, o cultural, o histórico.

### **3. A literacia como prática social**

Reconhecida, na esteira de Street (1984), a existência de modelos autónomos e de modelos ideológicos na conceptualização da literacia,



estribados na menor ou maior relevância que conferem à sua contextualização nas práticas sociais, é no segundo tipo que situamos o nosso olhar teórico. Perfilamos, então, de um quadro teórico-conceitual ancorado nos Novos Estudos de Literacia, em que sobressaem, entre outros, os trabalhos de Barton e Hamilton (1998), Barton (1994), Gee (1994), Soares (2000) e Street (1984).

Nesta perspectiva, não olhamos a literacia como referida a um conjunto de competências de natureza técnica do sujeito; antes entendê-la-emos como prática que se encontra social e culturalmente inscrita e que se caracteriza pela complexidade, seja ela estabelecida a partir das relações sociais que a sustentam ou que estrutura, seja dos espaços e tempos que a podem caracterizar, seja, ainda, dos objetos sobre os quais se constitui. O conceito de literacia servirá, então, para referir o conjunto dos eventos “*text-and discourse-based that characterizes contemporary semiotic societies and economies*”, compostas por “*a vast range of sites, locations and events that entail print, visual, digital and analogue media*” (FREEBODY; LUKE, 2003, p. 183).

A adoção de uma posição como esta, numa investigação como aquela que desenvolvemos, coloca no seu centro as práticas de literacia dos adultos que, ao longo da vida, foram fator de constituição das suas identidades letradas.

O conceito de identidade tem sido objeto de investigação pelas mais diversas áreas do saber, desde a sociologia, à psicologia, à educação. São diversas as influências teóricas e disciplinares nos estudos de identidade (BAUMAN, 2005; CASTELLS, 2007; COUPLAND; GWYN, 2003; DUBAR, 1997; GIDDENS, 1997). Tratando-se de um conceito de grande complexidade, o que aqui importa é a assunção de alguns princípios teóricos, sobretudo tendo em conta a perspectiva adotada em relação à literacia como prática social. Podendo, então, a noção de identidade englobar diversos e diferentes aspetos, concordamos com Blommaert (2005, p. 203) relativamente a alguns sentidos básicos: “*the ‘who and the what you are’ is dependent on context, occasion, and purpose, and it*

*almost invariably involves a semiotic process of representation: symbols, narratives, textual genres such as standard forms and the CV”.*

Pretendemos, por isso, compreender como adultos, sujeitos da nossa pesquisa, se identificaram nos papéis que, ao longo da vida, desempenharam. A identidade envolve, nesta dinâmica de interações, um processo de diferenciação, de distinção, de atribuição, de desempenho/performance (BLOMMAERT, 2005), ou seja, a identidade implica e constitui um modo de identificação social (WORTHAM, 2006).

Importa-nos, assim, considerar a identidade enquanto “performance” situada num determinado espaço e tempo social, historicamente condicionado. Do estudo das práticas de literacia irá emergir um conjunto de imagens e expressões no discurso dos sujeitos que facultarão um conhecimento situado sobre as suas identidades letradas. O nosso intuito é analisar as identidades letradas adotadas num determinado contexto discursivo e também discursivamente reproduzido – a entrevista.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Nesta pesquisa, adotámos uma metodologia qualitativa de recolha e análise de dados. Para o efeito, através de entrevistas semi-estruturadas, solicitámos aos sujeitos descrições do seu passado e do seu dia a dia atualmente, bem como a narração de um ou mais episódios da sua experiência de vida que os tivessem marcado na construção da sua identidade letrada, até ao momento de entrada no processo de RVCC. Mais particularmente, através de questões divididas em três grandes esferas de atuação (a família, a escola e a vida para lá da escola), um sujeito narrou oralmente a outro – o investigador – momentos significativos e representativos das suas práticas letradas ao longo de vida, incluindo a descrição de um dia típico atualmente.

Neste universo de investigação, alinhámos com estudos que disponibilizam instrumentos metodológicos no âmbito da análise biográfica (BERTAUX, 1997; DELORY-MOMBERGER, 2004; DOMINICÉ, 1990;

NÓVOA, 1995). Empreendemos um movimento hermenêutico que, no particular, nos permite analisar e interpretar trajetórias individuais de construção do sujeito letrado. Na medida em que se trata também de interpretações dos sujeitos de experiências vividas, que são agora oralmente narradas (DELORY-MOMBERGER, 2004), estamos conscientes do facto de os sujeitos não devolverem a sua vida de forma neutra. De qualquer forma, consideramos a narrativa com contornos biográficos extremamente útil por valorizar as próprias práticas, as suas lógicas, idiosincrasias e conexões. É assim que conseguimos aceder aos mundos letrados que estes sujeitos foram construindo ao longo das suas vidas e que poderão estar em situação de reconstrução ou transformação pelo envolvimento no processo de RVCC.

Não pretendemos que os fragmentos apresentados sejam representativos de categorias analisadas, mas antes que signifiquem pela sua exemplaridade e individualidade. Partindo da assumpção de que *“individuals cannot be understood as having fixed identity that is ontologically prior to their position in the social world”* (ELLIOTT, 2009, p. 124), advogamos, por isso, a necessidade de conhecer os meandros sociais destes sujeitos, perspetivando os eventos de literacia cuja participação ao longo da vida permitiu a construção de uma identidade letrada única e singular. Ainda segundo Elliott, *“the notion of a unified self is mistaken; the self is better understood as multiple and continually under construction rather than being a fixed set of characteristics or traits”* (ELLIOTT, 2009, p. 124). Daí que os fragmentos da história de vida destes sujeitos adquiram um sentido e significado próprios no movimento discursivo em que nos empenhamos ao darmos conta desse processo múltiplo (variado e poli-facetado) de construção da identidade letrada dos sujeitos.

Uma vez que este recorte metodológico se revela pertinente

para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA, 2006, p. 27).

Consideramos que apresentar os fragmentos da história de vida dos sujeitos seria a melhor forma de dar voz às trajetórias individuais que, de outra forma, poderiam ficar anuladas e invisíveis.

Expomos, em particular, o caso de duas formandas por serem exemplares da multiplicidade de práticas letradas que constituem as suas vidas e, ainda assim, não serem, na sua perspectiva, consideradas como legítimas e/ou válidas socialmente. Na apresentação de cada caso, selecionámos uma citação emblemática do significado do processo de RVCC e, de seguida, destacamos dados sociográficos relevantes para a compreensão do contexto pessoal. A divisão em três partes (“Memórias”, “O presente” e “O processo de RVCC”) justifica-se pela pertinência desses três grandes momentos que correspondem aos cortes temporais que considerámos exemplificativos das etapas significativas da vida desses sujeitos.

## **5. A construção do eu letrado – fragmentos de histórias de vida**

### **5.1 Alice – “é completar um sonho”, 45 anos, empregada fabril**

A mais velha de 4 irmãos, Alice é oriunda de uma família de baixa escolarização. O pai era lavrador e a mãe doméstica. Abandonou a escola porque queria ser independente financeiramente, mas era boa aluna. Hoje, é mãe de uma menina adolescente e pretende abrir um negócio com o marido relacionado com horticultura. Concluir o 9º ano é um sonho tornado realidade.

#### **Memórias**

Cresceu numa família de 4 filhos, o pai foi emigrante e depois trabalhou na lavoura; a mãe era doméstica. A avó materna, também doméstica, vivia com ela. Segundo Alice, em casa não se lia muito. O pai gostava muito de livros religiosos e, ainda hoje, lê muito sobre religião.

Antigamente, tinha o costume de comprar o jornal ou ler sempre,

mas, hoje em dia, é assinante de um jornal local (*Correio do Minho*). No Natal, lembra-se de o pai presentear sempre cada um dos filhos com um “livrinho”. Enquanto foi emigrante, trazia presentes do estrangeiro quando vinha visitar a família, sempre acompanhados de um livro. Quando eram pequenos, tinham o hábito de se sentarem à lareira, e os mais velhos – a avó e a mãe – contavam histórias.

De todos os irmãos, Alice era a que realmente gostava de ir para escola “aprender”. Ao contrário dos colegas, sempre foi calçada, levava um lanche, com pão e fiambre, situação quase única. Pelo facto de o pai ter emigrado, a situação financeira da família não era tão má como a das outras pessoas que viviam na “miséria”.

O seu percurso escolar foi sempre positivo e com bom aproveitamento, tendo chegado a ser dispensada do exame final do 9º ano pelas “notas boas”. Passava sempre de ano, mas com negativa a Inglês porque uma amiga não tinha aula nesse horário e desafiava-a para a brincadeira. Contudo, como tinha classificações elevadas nas outras disciplinas, conseguia, ainda assim, obter bons resultados finais. Lembra-se de ler os livros obrigatórios na escola, como *Os Lusíadas*. Normalmente, comprava os livros porque tornava-se complicado frequentar a biblioteca da escola. “Tinha de preencher uma ficha grande” e só podiam requisitá-los em casa por um ou dois dias. Desde sempre, sentiu um gosto particular por História. Adorava as “perguntas de desenvolvimento” que uma professora colocava nos testes. Fora da escola, teve formação de escutismo para dirigente, o que lhe ocupava todos os fins de semana. Tinham de preparar as reuniões, quando era dirigente dos lobitos. A certa altura, também se envolveu no grupo coral, tendo permanecido até hoje. Tal como o pai, é muito católica, participando com frequência em atividades litúrgicas. Abandonou os estudos, contra a vontade do pai; mas, por “burrice” e por não querer “andar sempre a pedir dinheiro aos pais”, decidiu que tinha de começar a trabalhar para se tornar independente.

O primeiro emprego foi o de costureira e é, atualmente, chefe de linha, sendo responsável por um grupo de funcionários. Ao longo do seu percurso profissional, refere que nunca teve formação técnica ou especializada.

## O presente

Acorda a correr. Trata da filha, com 10 anos, deixa o almoço pronto para o marido e entra na fábrica às 8h30, saindo às 17h40.

No trabalho, após o pedido da uma encomenda, tem de ler e analisar a ficha técnica para compreender como é feita cada peça. A seguir, indica a cada trabalhadora o que cada uma vai produzir, sendo então necessário fazer diferentes tipos de cálculo. Por último, com a peça pronta, avalia-se a produção na quantidade e qualidade. No final da jornada de trabalho, uns dias vai buscar a filha à escola, outros não, seguindo-se a preparação do jantar, para 6 pessoas, e do almoço do dia seguinte para o marido.

Finalmente, “trata da casa”. Ao sábado, “é o correrio pior”. Ocupa o dia a levar e a buscar a filha às várias atividades: futebol, escuteiros, catequese e piscina. À noite, a Alice ainda tem ensaio de canto na igreja, um coro misto a quatro vozes. Quando chega a casa, está um pouco com o marido a ver televisão.

Por gostar de ler revistas e livros, chegou a assinar a *Reader Digest* durante muitos anos, mas agora as despesas com a filha são muitas e já não é possível. Quanto à leitura, “às vezes não sossega enquanto não acaba um”. Se está muito interessada num livro, muitas vezes lê até às duas da manhã, durante a semana e, ao sábado de manhã, entre as 7h e as 9h, porque se “dá ao luxo” de ficar na cama um pouco a ler. Prefere romances históricos e policiais. Os livros são comprados ou oferecidos por uma cunhada que também gosta muito de ler. No Natal, compram sempre livros uma à outra. Essa cunhada trabalha noutra cidade e, quando estão juntas, trocam livros entre si: ela traz emprestados do seu trabalho no hospital e Alice leva alguns dos seus.

Um livro de que gostou particularmente foi *Equador*, de Miguel Sousa Tavares, e ficou desiludida com a série “porque o livro era muito mais rico e não tem nada a ver uma pessoa ver na televisão e ler um livro. (...) Sentia-me mais integrada na época com o livro e imaginar melhor as coisas do que na série. Não gostei nada”.

O envolvimento com as leituras no universo da Igreja Católica começou muito cedo. Havia falta de leitores e o padre considerou que Alice lia bem e entoava bem as frases. Houve ocasiões em que não preparava a leitura. Atualmente, de acordo com a escala de leitores, o padre distribui os textos aos domingos, para que a leitura seja preparada durante a semana.

Dizendo-se uma pessoa extremamente sensível, afirma que “aquilo é ficção” (referindo-se aos livros que habitualmente lê), mas que mesmo assim “mexe” muito consigo e, por vezes, fã-la refletir sobre questões de cidadania e de “justiça” que falta no mundo, referindo-se, por exemplo, a textos sobre crianças abandonadas.

Acompanha de perto os estudos da filha que sofre de doença grave. Alice descreve-a como “muito perfeccionista” e como uma adolescente que “guarda as coisas para ela”. A mãe sente a necessidade de dar apoio, mais pelo lado emocional, dado que a filha é muito boa aluna.

Como gosta de escrever, muitas vezes, “apanha” receitas da televisão. Tem o hábito de escrever em guardanapos de papel, enquanto está na cozinha a tratar do jantar e a “pôr pensamentos que vêm à ideia”.

## **O processo de RVCC**

Entre fevereiro e março de 2009, inscreveu-se no CNO e concluiu o processo em Abril de 2010. Demorou, por isso, sensivelmente um ano para obter a certificação de nível B3 (9º ano).

Tomou conhecimento desta oportunidade através do Presidente da Junta de Freguesia que divulgou a informação e a motivou a “meter-se nas novas oportunidades”. Refletiu que seria bom “retomar os estudos”.

Na primeira sessão de esclarecimento, ficou a compreender que “não iam dar o canudo” sem esforço nenhum, afirmando-o com algum orgulho. Compreendemos no discurso de Alice que tem necessidade de frisar várias vezes que “ali”, naquele CNO em particular, o processo é exigente, o que nos permitiu concluir a sua necessidade de legitimação. Alice acrescentou mesmo que “as pessoas têm uma ideia destorcida do

que é as Novas Oportunidades”.

Aprecia participar em conversas, sobretudo no círculo de amigos, debater vários assuntos porque não gosta de se sentir de lado. Considera, por isso, importante “obter o conhecimento” para estar mais à vontade e poder interagir.

O seu objetivo era acabar o 9º ano e chegar ao 12º ano. Pretende “ganhar conhecimento”, sobretudo de Inglês e de TIC. Para Alice, foi muito importante as formadoras terem-na “convencido” de que a sua vida é repleta de aprendizagens.

Nas sessões de reconhecimento de LC com a formadora “aprendiam a escrever a escrita, leitura, coisas que já tinha esquecido, por exemplo, o discurso direto, indireto, gramática”. Alice enumerou, com bastante detalhe e numa linguagem técnica, os conteúdos sobre os quais se tinha debruçado com as formadoras: “desde a interpretação de textos, às interrogativas, passando pelos verbos no passado e no presente. (...) Abrangeu um bocado de Português”.

Ao nível da escrita, adquiriu conhecimentos novos. Na leitura, houve mais um aprofundamento de conhecimentos, enquanto na oralidade sente-se mais à vontade, afirmando já não ser preciso “estar a pensar” nas palavras.

A escrita da história de vida e a elaboração do portefólio concretizaram-se através de uma circulação de textos entre diversas pessoas. O profissional de RVC<sup>11</sup> indicava os temas a desenvolver, de acordo com a história de vida de Alice, e esta, por sua vez, ia mostrando os textos à medida que a narrativa se ia desenvolvendo. No final deste processo, tinham lugar as correções e os ajustamentos necessários para “desenvolver tudo ao pormenor”.

Esta constante (re)escrita de textos permitiu-lhe compreender, de uma outra forma, que tem “uma vida com valor”. Foi um processo que a levou a refletir sobre variados aspetos da sua vida, sobre “todos esses percursos” e, sobretudo, o que eles significam aprendizagens o que lhe

---

<sup>11</sup> O profissional de RVC é quem orientava o processo na globalidade, estabelecendo uma articulação entre todos os formadores e o adulto. Atualmente esta figura designa-se Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências.



deu confiança em termos pessoais porque “foi o ter tido reconhecimento por outras pessoas”, que são formadas, “que têm mais conhecimento e que acham que eu também tenho”. Também em relação aos formadores, expressou o seu contentamento pelo tipo de relacionamento estabelecido: “havia uma relação de respeito, amizade, camaradagem”.

Alice foi extremamente crítica quanto ao facilitismo procurado por alguns dos seus colegas: “as pessoas estão preparadas é para conseguir o certificado e não ficarem a saber”. No seu entender, algumas delas reconhecem que “têm dificuldades, que não sabem, mas não estão para ter tempo a ir aprender”. Alice considera que “quem lê tem muito menos dificuldades do que quem não lê”, acrescentando, inclusive, que “nota-se muito a diferença, e até do raciocínio”. Foi neste momento que percebemos que alguma da segurança que, por um lado, adquiriu com a realização do processo, e por outro, demonstrou no seu discurso ao longo da entrevista, adveio claramente desta sua convicção.

Para Alice, estas modalidades de educação de adultos são “espetaculares” e permitiram-lhe a sua “aventura de aprender”. Sente-se outra pessoa, uma “pessoa melhor”. O culminar da sua realização foi o tomar conhecimento de que tinha a certificação total. Tudo isto deu-lhe outro ânimo, de tal modo que pensa atualmente abrir um negócio próprio com o marido. A transformação de Alice ao nível da sua identidade foi notória para nós quando terminou a entrevista, afirmando: “tive uns anos que parei. Agora não, agora sou eu”.

## **5.2 Filomena – “Se realmente a cabeça funcionar, sou capaz de ir até à universidade”, 49 anos, auxiliar de ação educativa**

Vinda de uma família de 5 filhos, Filomena é casada e tem um filho. Aos 12 anos parou de estudar e fez um curso de cabeleireira. Trabalhou durante 20 anos, mas por motivos de saúde, não pôde continuar nessa profissão e teve várias ocupações ao longo dos anos. Pretende obter uma certificação profissional de 12º ano e dar um novo rumo à sua vida.

## Memórias

Filomena tem memórias muito boas da infância e adolescência. O pai, funcionário de uma empresa pública, quase todos os dias lia o jornal aos filhos.

A mãe, doméstica, era analfabeta, mas conhecia os números. Em casa não havia muitos livros nem “muito dinheiro para eles”. Ouvia-se muito a rádio, sobretudo folhetins e notícias, porque não tinham televisão. O pai contava muitas histórias antes de irem dormir.

No Natal, a empresa onde o pai trabalhava oferecia livros aos filhos dos funcionários e eram esses livros os únicos livros lidos durante o ano, em voz alta, para todos ouvirem. Quando aprendiam a ler, eram os filhos que liam para o pai e os irmãos. Muitas das histórias eram lidas mais do que uma vez porque não havia assim tantos livros. Para a altura, até “viviam bem”.

Anos mais tarde, a fim de trabalhar, foi para o Porto morar com uns tios, mas o pai fê-la prometer que ia continuar a estudar, o que nunca aconteceu.

Na escola não considera ter sido “uma aluna brilhante”, embora tenha aprendido sempre bem. Frequentou o ensino primário sempre com a mesma professora e o 2º ciclo pela tele-escola. De memórias negativas da escola ainda recorda com “revolta e injustiça” uma situação específica que acontecia várias vezes. Havia meninos que vinham de aldeias vizinhas a pé, chegavam muito molhados com a chuva, no Inverno, e a professora batia-lhes por chegarem atrasados. Ainda hoje não se conforma com isso.

Aos 11 anos foi catequista, mas abandonou porque não concordava com algumas “coisas”. Sempre criticou o facto de se “rezar sem saber o significado do que se está a dizer”. Numa associação local, quando tinha 16-17 anos, fez teatro amador, uma prática que já vem de família.

Depois de 20 anos a trabalhar como cabeleireira, emigrou para o Luxemburgo, onde trabalhou num restaurante, durante pouco tempo, e também como auxiliar numa clínica de saúde. Sempre teve muita for-

mação técnica como cabeleireira (as “reciclagens”), e quando esteve no Luxemburgo, na clínica de saúde, também teve formação especializada. As formações eram essenciais para estar atualizada relativamente a produtos, procedimentos e, igualmente, na parte comercial.

Por volta dos 37 anos, quando estava emigrada, começou a sentir falta de construir a sua família. Foi para os Estados Unidos passar férias, onde o namorado residia, e decidiram casar. Em virtude de doença grave, não pôde continuar a trabalhar como cabeleireira. Era suposto ficar nos Estados Unidos apenas seis meses, mas acabou por ficar quatro anos (numa situação ilegal porque não conseguia aprovação para dupla nacionalidade nem autorização para residente). Nesse espaço de tempo, nasceu o filho.

Entretanto, voltou a trabalhar em Portugal, numa empresa de hotelaria e turismo. Começou como empregada de limpeza, depois passou a desempenhar tarefas na área do escritório. Com a situação financeira do País, a empresa fechou e foi despedida. Esteve, por isso, desempregada, mas tem agora uma ocupação temporária como auxiliar numa escola pública.

Em muitos dos empregos que teve, ao longo da vida, não se sentiu realizada por não ter “o lado criativo” de que tanto gostava enquanto cabeleireira, mas conseguiu sempre encontrar aspetos positivos e adaptar-se às situações e dificuldades que lhe foram surgindo.

Filomena gosta muito de escrever e recorda que, desde muito pequena, queria ser cabeleireira. Sempre gostou de escrever e o filho perguntava-lhe muitas vezes: “Ó mãe, porque é que também fazes as minhas cópias?”, e Filomena explicava que receava deixar de saber escrever. Encontrou assim essa forma de praticar a escrita.

Sempre leu a revista *Visão* e, hoje em dia, também gosta da *Sábado*. No último ano, fez uma formação de TIC (uso de Word e internet) porque só depois disso queria ter acesso à internet em casa. O filho reclamava: “os meus colegas vão todos à internet”, ao que Filomena respondia “e tu vais aos livros que temos em casa. E vais ver, o cheiro dos livros é muito bom”.

Na sua perspectiva, é o que realmente a “tem safado” porque “senão ficava burrinha”. Filomena encontra pessoas com a mesma escolaridade que ela e com muitas dificuldades em “preencher um papel”, mas considera que é devido à leitura e à sua curiosidade que não encontra os mesmos obstáculos com o texto escrito.

Quando vivia em Nova York, praticamente sem saber falar inglês, munia-se de um mapa e dos horários dos transportes públicos e corria a cidade toda. Perdia-se, às vezes, mas conseguia fazer-se entender com o seu inglês rudimentar e o francês que “falava bem”.

## **O presente**

Acorda às 7h15 e liga o rádio para ouvir as notícias. Prepara os pequenos-almoços e os lanches, e acorda depois o filho que segue para a escola. Filomena trabalha até às 16 horas. No fim do dia, dependendo das tarefas que tem de fazer, dedica algum tempo a momentos de lazer ou trata de burocracias. Caso contrário, vai para casa. O momento que tem para si, em que gosta muito de ouvir música e ler, é entre o meio da tarde e o jantar, antes do filho chegar a casa, ou à noite, depois deste dormir. Quando o filho chega a casa, falam do dia na escola e jantam por volta das 19h30. Por volta das 20h15, o filho tem autorização para ver um pouco de televisão ou “mexer nas músicas” no computador. Depois é “deitar e dormir”. Aos sábados, o filho estuda guitarra elétrica.

Atualmente, lê todo o género de livros, mas sobretudo romances de literatura portuguesa e brasileira. Também gosta de ensaios, por exemplo, sobre história e sexualidade. Compra muitos livros que vêm com as revistas “a bons preços”. O filho não gosta de ler, embora Filomena sempre tivesse lido histórias para ele “mesmo em bebé”. A paixão do filho é mesmo a música.

## **O processo de RVCC**

Inscreeveu-se no CNO em Junho de 2009 e iniciou o processo em Novembro do mesmo ano, tendo-o concluído em Março de 2010.

Teve conhecimento da INO através de uma sobrinha, da informação na televisão e do “passa a palavra”. Entendeu que precisava do 9º ano “o mais rápido possível”, e portanto, escolheu o processo de RVCC. Filomena pretende obter mais tarde certificação de 12º ano, de preferência com vertente profissional.

No momento em que foi entrevistada, Filomena tinha redigido o seu autorretrato, salientando que ainda não tinha começado a escrever a história de vida toda. Estava receosa e “não sabia se ia conseguir” ter a certificação. Frisou que foi muito “gratificante” a fase inicial em que reuniu documentos (escritos e fotográficos) sobre a sua vida, tendo chegado a chorar uma vez. Nesse processo de coleta dos documentos, de (re)escrever a história de vida e outros textos que iam sendo solicitados pelos formadores, Filomena foi sempre bastante autónoma e teve espaço para mostrar o seu lado assertivo e opinativo, também traduzido no seu olhar vivo e efusivo. Referiu com grande alegria que aprendeu “a estar outra vez na sala de aulas”.

Em LC, nas tarefas para casa, teve de “falar e escrever sobre um livro”. Para Filomena isso não foi nada difícil porque sempre leu muito e escolheu um livro de Fernando Namora. Foi à sua estante, pegou no livro e escreveu um resumo, um comentário e a ficha bibliográfica. Também desenvolveram outros trabalhos sobre outro género de textos: a notícia e o texto publicitário. No que diz respeito à escrita da história de vida, o modo de trabalho é o mesmo que encontramos no caso de Alice: “foi desenvolver (...) tirar mais dum lado, tirar noutra (...) risco daqui, risco acolá”.

Tenha-se em conta que estes textos e estas tarefas de literacia foram produzidos em duas sessões de grupo e os produtos foram inseridos no portefólio, não tendo havido correção. Só mais tarde, no dia do Júri, Filomena veio a encontrar-se com os formadores, tendo então conhecimento da avaliação do seu desempenho.

## 6. Domínios, finalidades e objetos de literacia

Numa perspetiva em que a leitura e a escrita são práticas situadas, “*literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text*” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3). Os mesmos autores argumentam que “*like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people*” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

Os fragmentos de histórias de vida aqui apresentados pretenderam dar conta precisamente da forma como essas práticas letradas se desenvolveram ao longo da vida, até ao momento de entrada no processo de RVCC. O nosso intuito foi desvelar os tempos e lugares dessas práticas de leitura e escrita, que foram constituindo e mapeando as identidades letradas de Alice e Filomena.

É pertinente, neste momento, evocarmos o conceito de domínios de prática como “*structured, patterned contexts within which literacy is used and learned*” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 10). Pudemos, então, observar que nos domínios familiar, religioso, educativo e profissional encontramos atividades que não são acidentais, mas que antes configuram modos próprios e repetitivos de existência e de ação. Por exemplo, na rotina do dia a dia, tanto Alice como Filomena, participam e seguem de perto os estudos dos filhos. Leem, escrevem com eles, corrigem, fazem perguntas sobre o que estudam, chegando mesmo, no caso de Filomena, a acompanhar o filho nas cópias para manter o hábito de escrever com correção. Também no seu dia a dia, tanto Alice como Filomena dedicam um tempo e um espaço à leitura por prazer. Alice aos sábados de manhã, Filomena depois de o filho se ir deitar, durante a semana. Ambas têm uma rotina deliberadamente estruturada para o tempo que podem dedicar à leitura recreativa, no seio das tarefas familiares. Relativamente ao espaço religioso, Alice refere que o Padre da Igreja entrega antecipadamente textos para serem lidos na Missa para, assim, se poder preparar a leitura. Quanto aos momentos da infância, ambas

referem o hábito de receber livros pelo Natal; o pai de Alice trazia-os do estrangeiro. A empresa onde o pai de Filomena trabalhava oferecia livros aos filhos dos funcionários nesta quadra.

Observamos, por isso, que para Alice e Filomena, a leitura e a escrita cumprem diversas finalidades, consoante os contextos em que tais práticas se inserem. A vida de Alice e de Filomena encarregou-se de patrocinar certas literacias em detrimento de outras. A leitura e a escrita servem fundamentalmente para entretenimento, trabalho, utilidade, reflexão, religião, apoio escolar, cultura geral. Essas mesmas práticas ocorrem em variados espaços e tempos, desde o quarto, à lareira da infância, à cozinha, no horário de fazer o jantar, à sala de aula, à missa até às ruas de Nova York. Também os objetos, referidos pelas próprias, em torno dos quais se constituem estas práticas atestam a variedade de artefactos literácitos: livrinhos oferecidos pelo pai, livros escolares de leitura obrigatória, livros de História, notas para reuniões, fichas técnicas de peças de vestuário, fichas bibliográficas, livros, revistas, romances históricos, policiais, suspense, receitas, guardanapos, estórias de terror, a revista *Visão, Sábado, Correio do Minho* e ainda o correio eletrónico.

Tal como outros trabalhos já salientaram, a leitura é uma prática mais “generalizada, comparativamente à escrita”, sendo que as práticas de escrita servem sobretudo para “tratar de situações do dia a dia” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 162).

Ainda que identifiquemos uma tal vasta gama de práticas, no entender de Alice foi necessário o reconhecimento dos formadores “que têm mais conhecimento e que acham que eu também tenho” para que sentisse que tem “uma vida com valor”.

Também Filomena, que, além de Português, fala bem Francês e algum Inglês, tinha dúvidas quanto às suas capacidades, tendo referido na entrevista que, no início, “não sabia se ia conseguir”. Filomena não se considera “de todo iletrada”, mas julga que o 9º ano do filho não se pode comparar ao seu – “ele tem muito mais conhecimento” –, revelando o valor que atribui à escola e ao conhecimento que aí se adquire como

não tendo o mesmo valor que o seu.

Os colegas de Filomena, durante o processo, tinham dificuldades porque “não têm hábitos de leitura (...) mesmo livros, jornais, notícias”. Para Filomena, “se a pessoa estiver informada, pode pensar por si”. Percebemos, assim, a importância que a leitura tem para si, no sentido de a considerar uma fonte legítima de conhecimento, nomeadamente quando se trata de determinados objetos de leitura: livros, jornais, revistas. Além disso, tratando-se de uma leitura informada, a pessoa adquire autonomia intelectual, aspeto importante para Filomena que valoriza, por estas razões, a função informativa da leitura e não tanto a recreativa ou de lazer. Este processo “vale muito a pena”, nas suas palavras, para as pessoas pela “satisfação pessoal” que lhes traz, mesmo que “não aprendam nada”, concluiu.

Na sequência do exposto, a participação de ambas em certos, e não outros, eventos de literacia confere-lhes determinada identidade letrada. O processo de RVCC assume particular relevância na reconstrução da identidade letrada dos sujeitos, mostrando, uma vez mais, que a relação entre literacia e autoimagem é por demais evidente. Alice chegou mesmo a frisar que se sentia “uma pessoa melhor”. É, de facto, esta noção de “pertença” (JONES; KRZYZANOWSKI, 2008, p. 9) a um novo grupo que altera o conceito de si. Assim, compreendermos literacias dos indivíduos significa entender que existem “modos socialmente ‘preferidos’ e legitimados” (SILVA; GUIMARÃES; DIONÍSIO, 2012, p. 14) de interagir com os textos. No entender de Alice e Filomena, os seus modos não eram suficientemente legítimos. A certificação e o simbolismo da obtenção do diploma de 9º ano proporcionou-lhes essa valorização e até legitimação da vida que tiveram. A sua identidade letrada reveste-se de novos significados porque as práticas em que se envolvem, durante o processo de RVCC, são práticas mais escolarizadas de lidar com os textos, e logo, mais valorizadas socialmente. Nesse sentido, as literacias dominantes (STREET, 1984) são verdadeiramente aquelas que estão em causa porque é pela ausência dessas práticas ao longo das



suas vidas que se autodesvalorizam e desacreditam, inclusive ao nível do eu. As literacias vernáculas, muitas vezes, literacias ocultas, não são institucionalmente reconhecidas e, logo, são tidas como pouco válidas.

Ora, o processo de RVCC, por permitir um amplo movimento de reflexividade, curiosamente também a partir da escrita, revela aprendizagens passadas que transformam o sujeito no presente. O processo de escrita da história de vida, orientado também pelo profissional de RVC, torna-se catártico e é precisamente através dele que igualmente decorrem transformações ao nível da identidade letrada dos adultos ao modificarem as percepções sobre si próprios. Sabendo que os formadores são uma peça fundamental neste jogo de textos, de correções, de circulação de textos e documentos, percebemos que, de facto, mesmo que de forma indireta, contribuem para alterar a identidade letrada dos adultos<sup>12</sup>.

O sujeito como que aprende no presente ao consciencializar-se sobre aquilo que aprendeu no passado. Este processo dinâmico entre “quem foram” e “quem são” como sujeitos, e paralelamente como sujeitos letrados, reconfigura a sua identidade letrada. É, portanto, esta dimensão processual que sobressaiu no nosso estudo. Os efeitos destas ações pedagógicas são, de facto, profundos ao nível do *ethos* dos sujeitos, realçando a relação entre literacia e valorização pessoal.

Concluindo, constatamos que tanto a família como a escola significaram múltiplas experiências de práticas de literacia e tiveram efeitos diversos nos sujeitos. Houve igualmente experiências de natureza profissional, e outras para além do trabalho, em que os textos tiveram maior ou menor relevância. Mas, em ambos os casos, observamos a existência de uma multiplicidade de práticas letradas. Contudo, nem por isso valorizavam ou legitimavam as práticas e os eventos de literacia em que sempre participaram. Mesmo que, como no caso de Filomena, houvesse consciência da diversidade e riqueza dos seus hábitos de leitura e escrita.

---

<sup>12</sup> Noutros trabalhos analisámos mais detalhadamente a influência dos formadores na transformação da identidade letrada dos adultos, bem como as transições nas identidades dos formadores (muitos deles professores), sobretudo na dimensão profissional, pelo facto de terem começado a trabalhar num contexto educativo não escolar.

## 7. Considerações finais

No âmbito do processo de RVCC, os sujeitos desenvolvem novas literacias e novas práticas sociais, na medida em que elas têm como escopo a reflexão das competências adquiridas ao longo da vida. (Re)descobrem que têm competências para “fazer coisas” com diversos tipos de material escrito (porque isso foi acontecendo ao longo da vida); sentem-se “mais letrados” por verem essas práticas reconhecidas; e desenvolvem ainda a sua consciência linguística, adquirindo, inclusive, alguma metalinguagem. No caso de Alice e Filomena, podemos afirmar que atravessaram um processo de reconstrução da sua identidade letrada, no sentido de uma expansão dos domínios em que atuam e de uma consciencialização mais profunda do que significa participar em práticas letradas.

Interessou-nos salientar essa variedade de contextos, de modalidades e de formas de apropriação das relações com os textos, sendo possível assim depreender quem são hoje como sujeitos letrados e quais as modificações que eventualmente sofreram com a frequência de um processo de natureza educativa.

Pretendemos também destacar a diversidade e a riqueza de cada um destes percursos individuais, a diversidade inclusive biográfica e os contextos múltiplos de construção do sujeito letrado.

Pudemos observar, igualmente, crenças mais distantes de um modelo ideológico, pelo facto de haver uma sobrevalorização de versões autónomas do conceito de literacia e, conseqüentemente, de práticas de literacia.

É a legitimação, materializada na certificação, que lhes conferiu novas identidades e que nos permite compreender como a mudança e a literacia comportam uma dimensão social. Assim, por um lado, o reconhecimento e a certificação transformam o sujeito e as suas práticas e, por outro lado, complementarmente, o sujeito transforma o contexto social, na medida em que as suas práticas literácitas sofrem mudanças.

Um elemento importante que completa este processo de legitimação é a noção de pertença, como vimos, a um novo grupo proporcionada pela

certificação. Com efeito, sentem-se menos excluídos por terem voltado a estudar, assumindo o certificado também na sua concretude material um simbolismo social de enorme importância. Da nossa análise, ganha particular relevância a associação entre o conceito de si e o nível de escolaridade dos sujeitos, sendo de sublinhar a alteração que se processa a este nível após a certificação. Constatamos que a literacia é um complexo de competências de leitura e escrita, de comportamentos, de valores, de crenças, de saberes, social e individualmente alicerçados.

Este entrecruzamento de relações, papéis e dimensões entre o individual e o social cria um contexto favorável à reconstrução da identidade letrada dos sujeitos. É, portanto, através da escrita, ou seja, do uso da linguagem que reconhecem eventos de literacia em que participavam, sobre os quais refletem criticamente, vivendo, assim, um processo de reconstrução identitária no presente.

Por fim, revelou-se pertinente compreender que as práticas de literacia precisam de “patrocínios” institucionais, contextuais, pessoais, não ocorrendo, por isso, à margem do social (BRANDT, 2001). Por um lado, os sujeitos têm determinadas experiências de literacia ao longo da vida, e não outras (sobretudo práticas não dominantes e menos legitimadas), e, por outro lado, as práticas distinguem-se entre grupos e entre indivíduos também pelos “patrocínios” disponíveis ao longo da vida. Estas modalidades de educação de adultos constituem, sem dúvida, uma segunda oportunidade fundamental para a reconstrução do eu e do apaziguar do sentimento de vergonha pessoal e social, quase sempre silencioso.

Apesar da importância destas ações pedagógicas, acima de tudo para os sujeitos aos quais se destinam, e num momento em que é sublinhada a importância crucial de uma lógica de aprendizagem ao longo da vida nos diversos níveis locais, regionais, nacionais e internacionais, constatamos que, ao mesmo tempo, em Portugal, voltamos a assistir à ausência de uma política pública de educação de adultos devidamente estruturada. Por força de alterações políticas e governamentais, tem-se verificado um período de indecisão sobre o que fazer no âmbito da educação e formação de adultos.

## Referências

- AGAR, M. *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. San Diego CA: Academic Press, 1996.
- ALONSO, L. et al. *Referencial de competências-chave. Educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA/MTS/ME, 2000.
- ANDERSSON, P.; FEJES, A. Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 5, p. 595-613, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02680930500222436>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- ANTUNES, F. *A nova ordem educacional*. Espaço europeu e educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.
- \_\_\_\_\_.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.4324/9780203448885>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Paris: Nathan, 1997.
- Blommaert, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BRANDT, D. *Literacy in american lives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511810237>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BROOKFIELD, S. *The power of critical theory*. Liberating adult learning and teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 2000.

COUPLAND, J.; GWYN, R. (Ed.). *Discourse, the body and identity*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa, 1996.

DELORY-MOMBERGER, C. *Les histoires de vie*. De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2004.

DIONÍSIO, M. L.; CASTRO, R. V.; SILVA, A. A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. *Scripta*, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.

DU GAY, P.; EVANS, J.; REDMAN, P. (Ed.). *Identity: a reader*. London: Sage Publications, 2000.

DUBAR, C. *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ELLIOTT, J. *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage, 2009.

FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2006.

FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacy as engaging with new forms of life: the "four roles model". In: BULL. G.; ANSTEY, M. (Ed.). *The Literacy Lexicon*. Frenchs Forest: Pearson Education, 2003.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1994.

GOMES, M. C. (Coord.). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional, 2006.

HANNON, P. *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge, 2000.

JARVIS, P. *Adult education and the state. Towards a politics of adult education*. London: Routledge, 1993.

JONES, P. R.; KRZYZANOWSKI, M. Identity, belonging and migration: beyond describing 'others'. IN: DELANTY, G.; WODAK, R.; JONES, P. R. (Ed.). *Identity, belonging and migration*. Liverpool: Liverpool University Press, 2008. p. 38-53.

- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- OCDE. *Lifelong learning for all*, 1996.
- OCDE. *Economic policy reforms. Going for growth*, 2005.
- PORTUGAL. Decreto-Lei nº 357, de 29 de outubro de 2007. Diário da República, 1ª série, nº 208, p. 7919-7925. Disponível em: <<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/10/20800/0791907925.PDF>>. Acesso em: 09 Mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 370, de 21 de maio de 2008. Diário da República, 1ª série, nº 98, p. 2898-2906. Disponível em: <<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/159>>. Acesso em: 9 Mar. 2016.
- \_\_\_\_\_. Portaria 135-A, de 28 de março de 2013. Diário da República, 1ª série, nº 62, p. 1914-(1)1914(10). Disponível em: <<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/476>>. Acesso em: 9 Mar. 2016.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 22-29, jan./abr., 2006.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- WORTHAM, S. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Data de registro: 12/03/2016

Data de aceite: 18/01/2017

## **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 Cul-  
tural  
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 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 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 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/>).

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 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/>).



# 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 des auteurs ou coauteurs, brésiliens 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 du 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 étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

### **Références bibliographiques**

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

### **Notes de bas de page**

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

### **Évaluation des textes**

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

### **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  lectronique: [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 n°s R\$25,00 e ganhe 2 cortesias                      2 anos - 4 n°s R\$40,00 e ganhe 4 cortesias**

**Esta proposta só terá validade de termo de assinatura após a comprovação do pagamento da GRU.**

**Marque os exemplares de seu pedido: n° avulsos de edições anteriores, assinatura (edição atual e futuras)**

Venda avulsa: R\$15,00 cada exemplar a partir do número 41 / R\$10,00 cada exemplar anterior ao número 41

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
01	Ediç. esgotada	
02	Ediç. esgotada	
03	Ediç. esgotada	
04	Ediç. esgotada	
05/06	Ediç. esgotada	
07	Ediç. esgotada	
08		
09		
10/11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
21/22	Ediç. esgotada	
23	Ediç. esgotada	
24	Ediç. esgotada	
25		
26	Ediç. esgotada	
27/28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35/36		
Esp.v.18		
37		
38		
39		
40		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
Esp.v.25		
51		
52		
Esp.v.26	Ediç. esgotada	
53		
54		
Esp.v.27		
55		

NÚMERO	QT.	SUB-TOTAL
56		
Esp.v.28		
57	Ediç. esgotada	
58	Ediç. esgotada	
Esp.v.29	Ediç. esgotada	
59		
60		
Esp.v.30		
61		
62		
Esp.v.31		
63		
64		
Esp.v.32		
65		
66		
Esp.v.33		

VALOR TOTAL DO PEDIDO: R\$ \_\_\_\_\_ Data da assinatura: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Volume(s) assinado(s): \_\_\_\_\_ Ano(s): \_\_\_\_\_ Exemplares de cortesia: \_\_\_\_\_

Assinante: \_\_\_\_\_ Revista Educ. e Filos. \_\_\_\_\_

**Importante: Após o pagamento bancário favor nos enviar o comprovante por email ou pessoalmente na secretaria da Revista.**





## Artigos

**Avaliação, exames e poderes: a “docimologia” a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche**  
Bruno Gonçalves Borges, Sérgio Pereira da Silva

**Catarse e educação dos sentidos: a contribuição da filosofia estética de Theodor Adorno**  
Robson Loureiro, Sandra Soares Della Fonte, Tamiris Souza de Oliveira

**Os diagramas de Venn como recurso filosófico no Jardim de Infância**  
Magda Costa Carvalho, Ana Isabel Santos, Renata Sequeira

**Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**  
Alexandra Coelho Pena

**Educação pela contingência – o não idêntico no seio da instituição**  
Gustavo Chataignier

**Educar em Si: variações sobre o tema das competências socioemocionais**  
Carlos Velázquez Rueda

**Escrita de si e trabalho ético no estágio supervisionado na formação inicial de professores**  
Vanessa Caldeira Leite, Maria Manuela Alves Garcia

**L’*Eutidemo* di Platone: un invito alla filosofia e alla virtù. Un dialogo protrettico sulla protrettica**  
Lucia Palpacelli

**La filosofía realista y naturalista de John Dewey: contribuciones para una epistemología en la actualidad**  
Edna Maria Magalhães do Nascimento

**A função da imitação no projeto educativo da *República* e a questão do estilo imitativo dos diálogos de Platão**  
Guilherme da Costa Assunção Cecílio

**Os fundamentos da educação popular e seu horizonte formativo: a cidadania em questão**  
Sandro de Castro Pitano

**O hábito da reprodução de teorias: produção e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo**  
Suze Oliveira Piza

**Interdisciplinaridade: da simplificação ao pensamento complexo**  
Gionara Tauchen, Altair Alberto Fávero, André Martins Alvarenga

**A interpretação de Benveniste sobre as *Categorias* de Aristóteles**  
Flávia Santos da Silva, Marcio Chaves-Tannús

**Uma ontologia negativa do indivíduo em Althusser**  
Roberto Goto

**Note su linguaggio, lingua e politica in Dante. Una lettura gramsciana**  
Rocco Lacorte

**“Pessoa”, um si mediatizado: uma reflexão educativa e multicultural na filosofia de Ricoeur**  
Josélia Ribeiro Fonseca

**Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze**  
Sílvia Ester Orrú

**Protágora e Górgias: maestri di virtù?**  
Francesca Eustacchi

**Qual herança da modernidade? Uma crítica ao universalismo como critério normativo e projeto cosmopolita**  
Leno Francisco Danner

**Rousseau e Schiller: elementos para uma formação estética do homem**  
Daiane Eccel, Marlene de Souza Dozol

**Trajetórias, memórias e legitimação de vidas letradas na educação de adultos**  
Rómína Mello Laranjeira

