

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

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 32 · Número 64 · Jan./Abr. 2018



Educação
e Filosofia



EDUFU

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
Revista quadrimestral de investigação e difusão filosófica e educacional
ISSN Impresso: 0102-6801 / ISSN Eletrônico: 1982-596X
Volume 32 Número 64 - 2018

DIRETORIA

Diretor Geral: Marcos César Seneda

Secretária Geral: Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende

Diretores de Editoração: Márcio 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 Denny Garcia Xavier (Filosofia)

Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Anselmo Tadeu Ferreira — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Antônio Joaquim Severino — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho — UFRN (Natal — RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Denice Bárbara Catani — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Denny Garcia Xavier (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 Puente — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Humberto A. Oliveira Guido — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Justino Pereira de Magalhães — Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Marcelo Perine — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Márcio Danelon — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Marcos César Seneda — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Maria Eugênia Castanho — PUC-CAMP (Campinas — SP, Brasil)
Raquel Discini de Campos — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Raul Formet-Betancourt — Missionswissenschaftliches Institut Mission e.V. (Aachen, Alemanha)
Tiago Adão Lara — CES — JF (Juiz de Fora — MG, Brasil)
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)

Conselho Consultivo

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

Leandro de Lajonquière — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Luciola Licínio de C. P. dos Santos — UFMG (Belo Horizonte — MG, Brasil)
Marcelo Dascal — Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Marcio Chaves-Tannús — UFU (Uberlândia — MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Maria Helena Câmara Bastos — PUC-RS (Rio Grande do Sul — RS, Brasil)
Márcia Isabel de Magalhães Papatero Limongi — UFPR (Curitiba — PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo — UFRN (Natal — RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa — USP (São Paulo — SP, Brasil)
Pablo Gentili — UERJ (Rio de Janeiro — RJ, Brasil)
Salma Tannús Muchail — PUC-SP (São Paulo — SP, Brasil)
Sueli Mazzilli — Unisanatos (Santos — SP, Brasil)
Wagner Rodrigues Valente — UNIFESP (Garulhos — SP, Brasil)
Walter Alexandre Carmielli — UNICAMP (Campinas — SP, Brasil)
Walter Matias Lima — UFAL (Maceió — AL, Brasil)
Wojciech Starzynski — Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polónia)

Assessoria Técnica: Lília Alves de Oliveira

Revisão: Carina Diniz Nascimento

Estagiários: 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 / revedfil@ufu.br / (55) (34) 3239-4252

Universidade Federal de Uberlândia

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

Edufu — Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Guilherme Fromm

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

Cep: 38400-902 Uberlândia — Minas Gerais

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

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

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



Educação e Filosofia



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.32 – n.64 – jan./abr. 2018.
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 – 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

Diretor: 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 Semestral da Faculdade de Educação (FACED) e do Instituto de Filosofia (IFILO). Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 32, Número 64 – jan./abr. – 2018

SUMÁRIO

Editorial	13
<i>Marcos César Seneda</i>	

Dossiês

Dossiê Reinscrever o conhecimento escolar no território do comum: uma introdução

Apresentação.....	19
<i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	

Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?	25
<i>Carmen Teresa Gabriel</i>	

Por que é tão difícil definir o conhecimento a ser ensinado na escola? Um olhar para a Geografia.....	59
<i>Cláudia Valentina Assumpção Galian</i> <i>Daniel Luiz Stefenon</i>	
Estará morto o conhecimento escolar 'poderoso'?.....	91
<i>Zenilde Durlí</i> <i>Juares da Silva Thiesen</i>	
Conocimiento y currículo.....	113
<i>Mario Díaz Villa</i>	
Conhecimento escolar em geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos	135
<i>Carolina Lima Vilela</i>	
Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo.....	157
<i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	

Artigos

O bem e o mal nas 'Disputas Metafísicas' de Francisco Suarez	185
<i>César Ribas Cezar</i>	
Cura mítica e cura psíquica no <i>Cármides</i> de Platão	213
<i>Carlos Luciano Silva Coutinho</i>	
Desvelando a máscara da religião: uma reflexão desde a filosofia de Nietzsche	233
<i>Junot Cornélio Matos</i>	
Educare a vivere nella <i>Città di Dio</i>	243
<i>Donatella Pagliacci</i>	
Hannah Arendt e a Conquista do Espaço	265
<i>Augusto Bach</i>	

Iluminismo Colonial. A natureza e os índios no poema de Basílio da Gama, “O Uruguai”287
Sônia Campaner Miguel Ferrari

Da irredutibilidade e inseparabilidade entre percepção e imaginação em Sartre311
Thana Mara de Souza

Memorial como narrativa de aprendizagens na formação docente em filosofia343
André Luis La Salvia

Para além do corpo belo: notas sobre corpo e educação a partir da leitura foucaultiana do Alcibíades365
Avelino Aldo de Lima Neto
Hugo Filgueiras de Araújo

Traduções

Teoria e Terapia em Freud385
Luís Gustavo Guadalupe Silveira

Formas de distribuição 391

Permutas nacionais393

Permutas internacionais399

Doações nacionais405

Doações internacionais406

Indexação em Repertórios409

Normas

Normas para envio de colaborações	412
Norms for submissions	417
Normes pour envoyer des collaborations.	422

Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação – FACED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia – IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 32, Issue 64 – Jan./Apr. – 2018

CONTENTS

Editorial	13
<i>Marcos César Seneda</i>	

Dossiers

Dossier Reinscribe the school knowledge in the territory of the common: an introduction

Presentation.....	19
<i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	

Public and common sense in curricular policies: what are the effects on the definition of school knowledge?	25
<i>Carmen Teresa Gabriel</i>	

Why is it so difficult to define the knowledge to be taught in school? A look for the Geography	59
<i>Cláudia Valentina Assumpção Galian</i> <i>Daniel Luiz Stefenon</i>	
Is Powerful School Knowledge Dead?	91
<i>Zenilde Durlí</i> <i>Juares da Silva Thiesen</i>	
Knowledge and curriculum	113
<i>Mario Díaz Villa</i>	
School knowledge in Geography: exploring disputed discourses in the definition of boundaries between disciplines in curriculum ...	135
<i>Carolina Lima Vilela</i>	

Interviews

The Curricular Studies and the problem of knowledge – an interview with Elizabeth Macedo	157
<i>Roberto Rafael Dias da Silva</i>	

Articles

The good and the evil in the ‘Disputationes metaphysicae’ from Francisco Suarez	185
<i>César Ribas Cezar</i>	
Mytical healing and psychic healing in Plato’s Charmides	213
<i>Carlos Luciano Silva Coutinho</i>	
Unveiling the mask of religion: a reflection since Nietzsche’s philosophy	233
<i>Junot Cornélio Matos</i>	

Educate to live in the City of God243
Donatella Pagliacci

Hannah Arendt and the Space Conquest265
Augusto Bach

Colonial enlightenment: Nature and the indians in Basilio da
Gama's poem, "O Uruguai"287
Sônia Campaner Miguel Ferrari

Of the irreducibility and of the inseparability between perception
and imagination in Sartre311
Thana Mara de Souza

Memorial as a narrative of learning in teacher education in
philosophy343
André Luis La Salvia

Beyond the beautiful body: notes on body and education from the
foucault's reading of the Alcibiadis365
Avelino Aldo de Lima Neto
Hugo Filgueiras de Araújo

Translations

Theory and Therapy in Freud385
Luís Gustavo Guadalupe Silveira

Manners of distribution 391

Exchanges with Brazilian periodicals393

Exchanges with international periodicals399

Brazilian donations.....405

International donations406

Indexation in repertories409

Norms

Normas para envio de colaborações412

Norms for submissions416

Normes pour envoyer des collaborations.422

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.



Estas contribuições da revista Educação e Filosofia, relativas ao ano de 2018, integram o trigésimo segundo volume, abrindo-o com o número 64. Diversas têm sido as dificuldades para assegurar a qualidade e a pontualidade do periódico. O SEER democratizou o acesso ao *metier* de editor de periódicos científicos, ampliando sobremaneira a presença dos periódicos nos departamentos e faculdades das instituições de ensino superior no país. Essa ampliação igualmente democratizou de forma radical o acesso aos conteúdos das pesquisas financiadas com verbas públicas, dando transparência ao universo do fomento e da investigação científica. Por outro lado, todos os encargos administrados por uma grande editora acabaram sendo incorporados pelos periódicos e principalmente por aqueles que os empreendem, assegurando as práticas da divulgação científica no dia a dia da elaboração de cada edição. Assim, no momento presente, cada vez mais tornam-se mais estritas as exigências e cobranças dos órgãos de avaliação: utilização do DOI, publicação em língua estrangeira, resumo em três línguas, utilização da linguagem XML, etc. Inversamente, escasseiam os recursos a serem obtidos das agências de fomentos ou das instituições sede dos periódicos, devendo os editores tentar gerenciar esses problemas com os míudos recursos disponíveis no âmbito de suas próprias publicações. Premidos pelas urgências e exigências, esperamos apoio mais efetivo e maiores recursos institucionais para o ano de 2019.

O presente número, ora disponibilizado para os leitores, compõe-se de um dossiê temático, *Reinscrever o conhecimento escolar no território do comum: uma introdução*, o qual abriga seis artigos e uma entrevista, e inteira-se com mais oito artigos publicados sobre a

temática de Educação e Filosofia, oriundos de diferentes pesquisas em ambas as áreas do conhecimento.

O dossiê refere-se ao domínio dos estudos curriculares e apresenta, através dos textos propostos, uma análise interdisciplinar sobre as diretrizes da concepção do saber escolar. Essa discussão é legitimada no contexto brasileiro atual em face das recentes discussões acerca das modificações empreendidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Procura-se aqui discutir a integração entre formação humana e as políticas orientadoras do ensino no país. Participam do dossiê pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras. O dossiê ainda apresenta uma entrevista com a professora Elizabeth Fernandes de Macedo, com o propósito de oferecer aos leitores, juntamente com o registro da sua produção acadêmica, a crítica empreendida pela pesquisadora sobre a questão dos estudos curriculares e sobre o problema do conhecimento.

Integra ainda nosso presente número mais oito contribuições. O artigo de Augusto Bach, *Hannah Arendt e a conquista do espaço*, percorre a análise empreendida pela filósofa para explorar o vínculo entre as descobertas científicas e suas consequências políticas. Esse elo estudado por Arendt examina a humanidade tensionada entre uma consciência cidadã e a manipulação científica. O autor do artigo procura, por meio da discussão da consciência política, repropor o tema da responsabilidade mundana em meio às ações no mundo contemporâneo.

Da irredutibilidade e inseparabilidade entre percepção e imaginação em Sartre, de Thana Mara de Souza, procura expor a afinidade e a separação entre a percepção e imaginação no pensamento sartriano. Essa dualidade proposta por Sartre não redundava em contradição, pois os dois aspectos estudados, conquanto se relacionem tencionando-se reciprocamente, são inseparáveis entre si.

No artigo *Para além do corpo belo: notas sobre corpo e educação a partir da leitura foucaultiana do Alcibiades*, Avelino

Aldo de Lima Neto e Hugo Filgueiras de Araújo expõem a interpretação foucaultiana do Alcibiades, de Platão, com o propósito de refletir sobre as relações entre o corpo e a educação, voltando-se para o cuidado de si. Ao final, são analisadas algumas implicações que, ao tomar por base o corpo, visam estudar o fenômeno educativo na atualidade.

Luciano Coutinho, em seu artigo *Cura mítica e cura psíquica no Cármides de Platão*, procura demonstrar como Platão, ao conceber a sua teoria da cura psíquica, por intermédio da figura de Sócrates, reflete filosoficamente sobre o processo humano de cura, substituindo o tratamento mágico por um de caráter psicológico.

Em *Iluminismo colonial. A natureza e os índios no poema de Basílio da Gama, “O Uruguai”*, Sonia Campaner Miguel Ferrari investiga determinadas análises desse poema, de Basílio da Gama, inicialmente interpretado como homenagem ao Marquês de Pombal. A autora visa a apresentar outra interpretação, considerando dois aspectos tidos como secundários nesses estudos, isto é, a natureza e os índios.

No artigo *O bem e o mal nas Disputas metafísicas de Francisco Suarez*, Cesar Ribas Cezar mostra o esclarecimento do termo “bem” e do termo oposto “mal”, concebidos por Suarez nas *Disputationes Metaphysicae*. O autor do artigo defende que o sentido metafísico dos dois termos está presente no fundamento dos seus significados morais.

André Luis La Salvia, em seu artigo *Memorial como narrativa de aprendizagens na formação docente em filosofia*, problematiza a aplicação de memoriais de aprendizagens como método de avaliação na disciplina Práticas de Ensino de Filosofia. O objetivo é discutir a integração de memoriais como instrumentos de avaliação nos cursos de formação pedagógica.

Finalizando o número, Donatella Pagliacci, no artigo *Educare a vivere nella città di Dio*, examina criticamente as propostas educacionais do bispo de Hipona apresentadas no livro *Cidade de*

Deus. Para essa investigação, a autora analisa três questões que considera complexas, porém muito atuais, a saber, a educação para a vida, para a paz e para a vida comunitária que se reúne em torno à ideia de povo.

Autores

Dossiê

**Reinscrever o conhecimento escolar no
território do comum: uma introdução**



Reinscrever o conhecimento escolar no território do comum: uma introdução

*Roberto Rafael Dias da Silva**

Longe de finalizar toda luta e toda relação de poder, a emancipação como instituição do comum tem por efeito transferir o conflito para uma nova arena ou novo terreno (Pierre Dardot).

Os sentidos referentes ao conhecimento escolar são aqueles historicamente situados em um campo controverso. Inúmeras tradições remeteram-se a esta questão valendo-se de poderosas metáforas como “conversa complicada” (William Pinar), “questão controversa” (Gimeno Sacristán) ou mesmo “território contestado” (Tomaz Tadeu da Silva). O que parece recorrente aos diferentes argumentos é que, inevitavelmente, os debates sobre aquilo que a escola ensina dimensionam-se em um campo político. A hipótese mobilizada para este texto de apresentação remete-se à perspectiva de que se torna necessário reinscrever o conhecimento escolar no território do comum, justamente em um tempo em que a composição das políticas públicas é permanentemente reposicionada pela primazia da responsabilização dos indivíduos e pela mudança nos agenciamentos públicos realizados pelo Estado. Repolitizar a discussão acadêmica sobre o conhecimento escolar constitui-se como tarefa indispensável para o nosso tempo.

Sob tal horizonte, a ser ampliado a seguir, o presente dossiê temático inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares e procura

* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br

estabelecer uma reflexão sistemática e interdisciplinar acerca da questão das políticas de constituição do conhecimento escolar. Foram compilados estudos sobre a temática proposta desenvolvidos por pesquisadores de variadas instituições de ensino superior, situadas tanto no contexto brasileiro quanto em países europeus e latino-americanos. No contexto de nosso país, este dossiê justifica-se pelas emergentes discussões acerca do desenvolvimento de políticas para a definição de um currículo nacional, materializadas na recente proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em elaboração recente, Pacheco (2014) propõe-se a produzir uma reflexão sobre a questão do conhecimento na atualidade, em sua relação com a formação humana. O ponto central, para desencadear sua argumentação, é a instituição da escola, enquanto ferramenta pública. Com tal processo de institucionalização, ao longo do tempo, “pretendeu-se, acima de tudo, impor um modelo de conhecimento, construído a partir de interesses muito diversos, que permita estabelecer elos entre as gerações” (PACHECO, 2014, p. 7). A escola, enquanto arranjo institucional, ainda na percepção de Pacheco, “é a história dessa operação em torno do conhecimento” (p. 7). A seleção, a organização e a possibilidade de transmissão cultural de determinados conteúdos caracterizam a tarefa pública da escolarização.

Enquanto invenção do projeto de formação escolar, engendrada a partir de determinadas tecnologias políticas, os currículos escolares assumem centralidade nestes espaços de educação e de formação. Por diferentes percursos, no âmbito dos currículos encontramos a legitimação de formas específicas de conhecimento, socialmente reconhecidas e valorizadas, cuja seleção é desenvolvida em um terreno imanentemente político. Em razão disso, lembra-nos Pacheco, “o corpus do conhecimento escolar é, por conseguinte, a longa tradição da existência de propostas curriculares, elegendo-se, nesta seleção, organização e transformação o que as circunstâncias temporoespaciais ditam como sendo as mais válidas. Acrescentam-se, ainda: as

circunstâncias económicas, sociais, culturais e ideológicas” (2014, p. 8). Em outras palavras, pensar a constituição dos conhecimentos escolares implica em uma leitura abrangente.

Do ponto de vista dos Estudos Curriculares, a potencialidade analítica dessa questão é evidenciada por distintas tradições. Young (2013), em uma perspectiva realista-social, apresenta a relevância social e epistemológica dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas. Mais que simplesmente transmitir formas estáticas de conteúdos passados, defende que o propósito dos currículos é “capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem” (YOUNG, 2013, p. 3).

De acordo com o sociólogo britânico, a tarefa dos Estudos Curriculares seria “partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ou do seu acesso ao conhecimento” (YOUNG, 2013, p. 18). Essa opção analítica sugere que a interrogação central dos currículos – “qual conhecimento?” – seja potencializada tanto epistemologicamente, quanto no âmbito da justiça social. Essa perspectiva tem sido nomeada como “realismo social”, uma vez que, conforme Moore (2012), busca produzir alternativas aos dois modos convencionais de pensar a questão do conhecimento no âmbito da sociologia da educação, a saber: o positivismo e o construtivismo social.

Sob outras condições argumentativas, Popkewitz (2009) auxilia-nos a elaborar uma crítica política da escolarização, alicerçada em uma “epistemologia social”. Para problematizar o conhecimento na escola, essa forma de abordagem nos leva a pensar sobre “as políticas da razão como práticas históricas regidas pela reflexão e a ação” (p. 19). Inspirado no conceito foucaultiano de governamentalidade, o autor problematiza as políticas de reforma da escolarização, a partir de uma ênfase na noção de aprendizagem permanente. Tal noção, ao privilegiar a competência dos aprendizes, “enfoca a atual seleção de conteúdos, na

qual as ferramentas de tradução e inscrição do currículo estão relacionadas com os modos de vida que têm pouco a ver com as disciplinas escolares propriamente ditas” (POPKEWITZ, 2009, p. 129). Os currículos escolares de nosso século, de acordo com o autor, enfatizam cada vez mais as questões ligadas a conduta dos aprendentes. Isso também evidencia a relevância social e pedagógica de seguirmos a pensar sobre o conhecimento na escola.

Dessa maneira, então, o campo de relações estabelecido entre políticas de constituição do conhecimento escolar e a questão da formação humana, sobretudo no que tange à seleção dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas públicas de nosso país, apresenta-se como mais importante foco do campo dos Estudos Curriculares. A partir deste campo conceitual que este dossiê temático foi organizado, valendo-se de perspectivas teóricas variadas, que abordem o problema do conhecimento desde uma perspectiva crítica, interdisciplinar e historicamente situada. A seguir são apresentados cada um dos textos que compõem esta produção acadêmica.

O primeiro artigo intitula-se “Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?”. Neste texto, a professora Carmen Teresa Gabriel, em uma perspectiva pós-fundacional, investiga os modos pelos quais a articulação entre *conhecimento escolar*, *escola pública* e *currículo comum* vem sendo mobilizada nos debates em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua investigação, exposta no artigo, permitiu descrever determinadas estabilidades na definição de *conhecimento escolar* em meio às lutas pela significação dos significantes *comum* e *público* que adjetivam respectivamente *currículo* e *escola* nos textos analisados.

Posteriormente, no segundo texto deste dossiê, Cláudia Galian e Daniel Stefenon interrogam acerca das dificuldades na definição dos conhecimentos a ser ensinados nas aulas de Geografia. O artigo está ancorado em resultados de uma pesquisa que pretendeu evidenciar as

escolhas consubstanciadas em documentos curriculares de produção recente no que se refere à definição da importância do conhecimento escolar de Geografia e do que constitui conhecimento relevante a ser abordado nas aulas dessa disciplina. Do ponto de vista teórico, fundamenta-se nos estudos de Basil Bernstein, sobre a recontextualização, e nos escritos recentes de Michael Young, na ideia de conhecimento poderoso.

Juares Thiesen e Zenilde Durli, no terceiro artigo aqui compilado, costumam uma importante provocação teórica acerca da seguinte pergunta: Estará morto o conhecimento escolar ‘poderoso’?. Em seu texto, os autores mapeiam um conjunto de questões relacionadas com conceito(s) de conhecimento escolar, especialmente no que se refere à problemática de sua significação em termos de valor e funções atribuídos pelas distintas perspectivas teóricas do campo dos estudos curriculares. Sob sua abordagem teórica, propõem-se a reafirmar que diferentes perspectivas mobilizam e/ou fixam distintos sentidos para este conceito.

No quarto artigo deste dossiê, intitulado “Conocimiento y currículo”, o pesquisador colombiano Mario Diaz-Villa apresenta alguns elementos para a compreensão das complexas relações entre currículo e conhecimento, a partir dos seus discursos constituintes. O foco do artigo está em definir a natureza dos diversos espaços epistêmicos através dos quais se produz conhecimento e conhecimento sobre currículo e, complementarmente, visa descrever a forma com que o currículo se expressa nos processos de reprodução cultural.

A seguir, no quinto artigo integrante deste dossiê, Carolina Lima Vilela analisa um conjunto de textos de livros didáticos, compreendendo-os como uma das possibilidades de apreensão da materialidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia, buscando identificar como se entrelaçam os enunciados que vem sendo considerados como válidos para significar este conhecimento. Inspirada nos estudos de Michel Foucault, a pesquisadora constrói sua

argumentação para explorar os ditos que estão em disputa na afirmação de certas disciplinas escolares, particularmente a questão da Geografia em seu estudo.

Para concluir esta apresentação do dossiê temático, retomando a intenção de reinscrever o conhecimento escolar no território do comum, importa destacar a relevância de mobilizar um posicionamento crítico acerca das políticas neoliberais e neoconservadoras, hoje predominantes. Tais políticas, sobretudo no contexto brasileiro, parecem definir uma governança escolar que opera por meio de dispositivos padronizadores, da compreensão da qualidade através da avaliação externa ou mesmo da redução do conhecimento a princípios utilitaristas. Reconhecendo as lutas políticas que perfazem os estudos sobre currículo, implicadas nas variadas tradições teóricas que atravessam os artigos que constituem este dossiê, aposta-se *na emancipação como instituição do comum, transferindo o conflito para uma nova arena ou um novo terreno*, como sinalizou-se desde a epígrafe desta apresentação.

Boa leitura a todos!

Referências

MOORE, R. (2012). Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 1-21.

PACHECO, J. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

POPKEWITZ, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

YOUNG, M. (2013). A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In M. Favacho, J. Pacheco & S. Sales (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV.



Sentidos de *público* e *comum* nas políticas curriculares: que efeitos na definição de *conhecimento escolar*?

Carmen Teresa Gabriel*

Resumo: Em diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional, o objetivo deste artigo é investigar como a articulação entre *conhecimento escolar*, *escola pública* e *currículo comum* vem sendo mobilizada nos debates em torno da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise permitiu apontar, a despeito do posicionamento em relação à necessidade ou à pertinência dessa proposta curricular específica, estabilidades na definição de *conhecimento escolar* em meio às lutas pela significação dos significantes *comum* e *público* que adjetivam respectivamente *currículo* e *escola* nos textos analisados. O artigo acena para outras possibilidades abertas para a definição desses termos e para a articulação entre os mesmos, deslocando assim, o foco da reflexão da defesa ou da crítica a esse documento para a importância de continuar operando com esses significantes tanto para a produção da leitura política do campo curricular quanto para a afirmação de um sentido de escola pública democrática.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Escola pública democrática. Abordagem pós-fundacional. BNCC.

Public and common sense in curricular policies: what are the effects on the definition of school knowledge?

Abstract: In dialogue with the post-foundational discursive approach, the objective of this article is to investigate how the articulation between school

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com. Apoio: CNPq.

knowledge, public school and common curriculum has been mobilized in the debates about the construction of the National Curricular Common Base (NCCB). In spite of the positioning in relation to the necessity or the pertinence of this specific curricular proposal, the analysis allowed to point stabilities in the definition of school knowledge amid the struggles for the signification of the common and public signifiers that respectively adjectivate curriculum and school in the texts analyzed. The article points to other possibilities opened to the definition of these terms and to the articulation between them, thus displacing the focus of the defense or criticism reflection to this document for the importance of continuing to operate with these signifiers both for the production of political reading of the curricular field as well as for the affirmation of a sense of a democratic public school.

Keywords: School knowledge. Democratic public school. Post-foundational approach. NCCB.

Sentidos de *público* y *común* en las políticas curriculares: ¿Qué efectos tienen en la definición de *conocimiento escolar*?

Resumen: En diálogo con el enfoque discursivo posfundacional, el propósito de este artículo es investigar la relación entre *conocimiento escolar*, *escuela pública* y *plan de estudios común*, se ha utilizado en los debates sobre la construcción de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El análisis permitió señalar, a pesar del posicionamiento con relación a la necesidad o pertinencia de la propuesta curricular específica, estabilidades en la definición de *conocimiento escolar*, en medio a las disputas por la significación de los significantes *común* y *público* que califican respectivamente a *plan de estudio* y *escuela* en los textos estudiados. El artículo apunta hacia otras posibilidades planteadas para la definición de estos términos y la articulación entre los mismos, desplazando así el foco de la reflexión de la defensa o la crítica de este documento para la importancia de continuar operando estos significantes, tanto para la producción de la lectura política del campo curricular como para la afirmación de un sentido de escuela pública y democrática.

Palabras clave: Conocimiento escola. Escuela pública y democrática. Enfoque posfundacional. BNCC.

As questões sobre conteúdo e objetivo da educação são portando questões fundamentalmente *políticas*. Deixar uma resposta a essas questões a cargo das forças do mercado – e todos sabemos como os mercados podem ser manipuladores para assegurar seu próprio futuro – priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade (BIESTA, 2013, p. 42-43, grifos nossos).

A instituição escolar se encontra hoje no entrelaçamento de diferentes polêmicas e demandas evidenciando o lugar político que lhe é historicamente atribuído na construção de um projeto de sociedade. Sob suspeita, a escola tem sido alvo de críticas contundentes sobre a sua capacidade ou eficácia em cumprir suas funções de “qualificação”, “socialização” e “subjetivação” (BIESTA 2012)¹. Significada no âmbito do discurso educacional hegemônico, como estando ‘em crise’, essa instituição tem sido alvo de estudos e políticas curriculares inscritos em diferentes matrizes teóricas que buscam oferecer alternativas para superar essa situação. Nesse contexto, a questão do ‘conhecimento escolar’ legitimado para ser objeto de ensino-aprendizagem na educação básica se encontra em meio ao fogo cruzado das lutas travadas pela democratização da escola pública, percebido ora como a panaceia universal para todas as mazelas da educação básica, ora como a fonte de todos os seus males.

¹ Para Biesta (2012) essas três funções justificam a existência da instituição escolar. A função de qualificação consiste em proporcionar conhecimento, habilidades e entendimento e também, quase sempre, disposições e formas de julgamento que permitam aos sujeitos escolarizados “fazer alguma coisa”. Importa sublinhar que essa função, não se limita à preparação para o mundo trabalho. Afinal, a ação de “proporcionar conhecimento e habilidades” carrega um potencial político que pode ser explorado tanto no sentido de manutenção como de subversão de uma ordem social hegemônica. A socialização diz respeito “as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas por meio da educação” (BIESTA, 2012, p. 818). A função de subjetivação funciona em oposição à função de socialização na medida em que para esse autor: “não se trata precisamente da inserção de recém-chegados às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens (...)” (BIESTA, 2012, p. 819).

Na análise aqui pretendida, não se trata de retomar a defesa de uma ou outra dessas percepções mas sim, de evidenciar, nos textos curriculares trazidos para a análise, tanto as articulações discursivas nas quais o significante ‘conhecimento escolar’ se inscreve quanto os seus efeitos sobre as operações discursivas hegemônicas das quais os múltiplos significados atribuídos a esse significante resultam. Uma melhor compreensão desse recorte ou enfoque pressupõe por sua vez explicitar, ainda que de forma bastante breve, o quadro de inteligibilidade no qual sua própria pertinência se justifica.

Em diálogo com as contribuições da abordagem discursiva pós-fundacional (LACLAU, 1990, 2005, LACLAU, MOUFFE, 2004, MARCHART, 2009, RETAMOZO, 2009, 2011) este artigo aposta na potencialidade heurística dessa interlocução teórica para a produção de leituras políticas no campo educacional que incidem diretamente nos diferentes projetos de escola pública democrática em disputa na nossa contemporaneidade.

Reconhecendo que “toda configuração social é uma configuração discursiva” (LACLAU, 1990, p. 100), que “a totalidade é a condição de significação” (LACLAU, 2005 p. 94) e “a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social” (MENDONÇA, 2009, p. 154), essa postura epistêmica oferece uma caixa de ferramentas que permite assumir em nossas análises a provisoriade e incompletude das definições produzidas contingencialmente em meio às lutas políticas pela significação e simultaneamente o poder e a força política das palavras “com as quais damos sentido ao que somos e o ao que nos acontece” (LAROSSA, 2002, p. 21). Trata-se de investir na potência do termo discurso, em particular no fato justamente de ele permitir uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material

Nessa perspectiva o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é

relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações a partir da radicalização das críticas endereçadas às análises essencialistas que operam com a ideia de fundamentos últimos e metafísicos, trazendo para reflexão no campo das ciências sociais a dimensão ontológica sem reafirmar contudo, posições anti-fundacionistas ². A compreensão desse argumento é importante para evitar alguns equívocos. Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. O desafio é justamente ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, isto é, na materialidade do dito. Ao elegermos, entre as abordagens discursivas disponíveis, aquelas que enfatizam o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, incorporamos a compreensão da textualidade para além da linguística. Nessas análises a linguagem sociologiza-se e politiza-se.

Na ordem social desigualmente estruturada na qual vivemos a relação com o conhecimento, entendida como relação com o mundo e com os outros se estabelece em meio às relações assimétricas de poder. Na defesa de um projeto de construção ou consolidação de sociedade democrática o lugar que é ou deve ser atribuído à escola para o estabelecimento desse tipo de relação é temática recorrente na pauta da agenda política educacional contemporânea. Que currículo para qual

² Importa sublinhar que essa postura epistêmica é anti-essencialista mas não é anti-fundacionista. Se, neste último, nega-se a possibilidade de qualquer fundamento subjacente à identidade ou ao 'ser das coisas', no caso da perspectiva pós-fundacional é um sentido particular de fundamento que é questionado. A crítica a um fundamento último, metafísico sobre o qual se apoiariam as definições, não apaga, por completo, a ideia de fundamento, condição para que a definição aconteça, mas altera seu status ontológico. É nesse contexto que emerge a ideia de fundamento contingente, reconhecido como inexorável na luta política travada em meio aos múltiplos processos de significação.

escola pública democrática? Para que servem as escolas públicas? O que queremos fazer nas escolas públicas? Como combater a desigualdade da distribuição do conhecimento, considerado um bem cultural comum e simultaneamente afirmar a diferença percebida como instituinte da própria noção de escola pública democrática? Essas e outras questões têm atravessado o debate educacional, produzindo e organizando os argumentos que sustentam diferentes interesses que participam do jogo político.

O diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional oferece elementos para redimensionar esses questionamentos em processos políticos mais amplos. Com efeito, essa perspectiva ao operar com a radicalização da crítica às leituras essencialistas – por meio da problematização da ideia de essência ou fundamento único e metafísico capaz de definir *per si* as coisas - sonhos e pedras – desse mundo – permite recolocar no jogo político da linguagem qualquer termo ou significante mobilizado em contextos discursivos específicos. Essa radicalização faz emergir a potência analítica de categorias como “relação”, “articulação”, “fronteira” ou “corte radical” que passam a exercer uma função discursiva incontornável nos processos de significação, garantindo a própria possibilidade de significação a partir da produção simultânea de uma cadeia hegemônica de equivalência em um sistema diferencial e de um antagônico que passa a funcionar como exterior constitutivo dessa mesma cadeia. Assim, nesse quadro de inteligibilidade, qualquer processo de significação faz trabalhar a aporia da impossibilidade e da necessidade de toda definição, isto é, a tensão entre o reconhecimento das múltiplas e infinitas possibilidades abertas em todo processo de significação e a necessidade de selecionar, fixar em meio a essa pluralidade, uma das possibilidades como forma de entrar na luta política, por meio da produção da fronteira que define provisoriamente *o que é / está sendo/ interessa que seja/ e o que não é / não está sendo/ não interessa que seja*. Fazer trabalhar essa aporia não significa, no entanto, negar ou buscar superar essa tensão, e sim

reconhecer que na luta política qualquer fechamento ou fixação de sentido é sempre provisório e contingencial e como tais esses sentidos podem ser consolidados, estabilizados, hegemônicos ou desfixados, desestabilizados por meio do deslocamento das fronteiras na tentativa da produção de outras hegemonias e antagonismos.

Quando se aposta na defesa da importância da formação para a cidadania no âmbito a escola pública como uma das condições de garantia de uma sociedade democrática, que sentidos de cidadania, escola pública e democracia são mobilizados? Quais sentidos são hegemonicamente fixados? Do mesmo modo, a postura epistêmica aqui privilegiada autoriza indagar como são produzidas, nesses debates, as articulações entre “cidadania e conhecimento escolar”, “escola pública-currículo escolar” que envolvem lutas pela significação do termo “democracia”.

Como deixa entrever o título atribuído a este texto o seu objetivo é produzir uma análise política do campo curricular a partir do entendimento dos processos de significação que mobilizam e articulam os termos *conhecimento escolar*, *público* e *comum*. A escolha desses termos não é aleatória. Entendo que essas três palavras, ainda que possam ser colocadas “sob rasura”, na perspectiva defendida por Stuart Hall (2000), continuam sendo incontornáveis para a entrada no debate político educacional da atualidade. Interessa-me mais particularmente explorar a articulação entre esses três termos tal como vem sendo mobilizada em uma política curricular específica envolvendo a produção de uma base nacional comum curricular – a BNCC³.

³ No debate político educacional contemporâneo temos assistido a reatualização de demandas de construção de uma base comum curricular como condição para a melhoria da qualidade da educação das escolas brasileiras. Essas demandas já estavam presentes no artigo 26 da Lei de Diretrizes e bases promulgada em 1996 e desde então, vêm se articulando e produzindo outras normatizações e alimentado conflitos em torno da possibilidade e necessidade da construção de um currículo comum nacional. Recentemente, com a entrada em vigor do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos (2014-2024) as demandas em prol de uma centralização curricular são revigoradas em torno da

Para compor o acervo empírico deste estudo foi selecionado um conjunto de textos relacionados diretamente aos debates em torno da construção desta base. A escolha desta política específica se justifica além da sua atualidade, pelo fato de ela se apresentar como um terreno propício para a análise da articulação discursiva entre os três termos aqui privilegiados.

O texto está organizado em duas seções. Na primeira, o foco consiste em interpretar as fixações hegemônicas para os termos em destaque nos diferentes textos curriculares sobre a BNCC analisados. Interessa-me sublinhar – a despeito do posicionamento político e epistemológico em relação à necessidade ou à pertinência dessa proposta curricular específica – os efeitos na definição de *conhecimento escolar* das lutas pela significação dos significantes *comum* e *público(a)* que tendem a adjetivar respectivamente *currículo* e *escola* nesses debates. Na segunda seção a análise busca problematizar tais fixações acenando para outras possibilidades abertas para a definição desses termos e para a articulação entre os mesmos, deslocando assim, o foco da reflexão da defesa ou da negação desse documento para a importância de continuar operando com esses significantes para a produção de uma leitura política do campo curricular que não abra mão da afirmação de um projeto de escola pública democrática.

Público, comum e conhecimento escolar: que articulações no debate curricular sobre a BNCC?

defesa da construção de uma Base Nacional Curricular Comum traduzindo a força dessas articulações políticas no cenário educacional brasileiro. Em setembro de 2015 foi apresentada a primeira versão do documento da BNCC pelo MEC tornando-se objeto de muita polêmica tanto no que concerne o seu processo de construção quanto a sua finalidade política e epistemológica. Desde então foram disponibilizadas três versões do documento. Considerando os objetivos da análise pretendida, não cabe aqui uma análise comparativa dessas três versões. Este texto trabalha com a versão mais atual, apresentada em abril de 2017.

Esta seção apresenta – em consonância com o enfoque teórico-metodológico privilegiado – uma leitura política sobre os processos de significação envolvendo as articulações entre os significantes *comum*, *público* e *conhecimento escolar* que emergem no debate curricular contemporâneo, a partir da análise de um conjunto de 10 (dez) textos de naturezas diferentes⁴, selecionados para compor o seu acervo empírico. O propósito em reunir e apropriar-me dessas diferentes escritas na sua globalidade foi mapear ou capturar os fluxos de sentido que atravessam a discussão sobre a construção de uma escola democrática por meio da mobilização dos significantes anteriormente mencionados. Isso significa colocar o foco da análise menos nos sentidos de um ou outro desses termos fixados em cada um desses textos, do que nos processos de significação em disputa em tempos de “crise da escola pública democrática”. O trabalho de interpretação aqui proposto não pretende fazer uma síntese dos principais argumentos desenvolvidos nesse debate curricular, tampouco identificar grupos de interesse que disputam a hegemonia de um sentido particular de “escola da educação

⁴ Trata-se assim, de 1 (um) documento oficial (parte introdutória da terceira versão da BNCC p 5-29, publicada em abril de 2017), 1 (um) parecer ou exposição de motivos sobre a BNCC produzido conjuntamente pela ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e pela ABdC/Associação Brasileira de Currículo em novembro de 2015 e 8 textos acadêmicos que compõem o dossiê sobre essa temática coordenado por Elizabeth Macedo e Maria Luiza publicado em 2014 no periódico – Revista Eletrônica *e-Curriculum*. Esses textos estão discriminados nas referências bibliográficas e foram selecionados por tratarem diretamente dessa política. Embora esse periódico não tenha sido o único a ter organizado recentemente um dossiê com essa temática, ele foi escolhido por apresentar um vínculo claramente expresso com os estudos curriculares como indicam tanto o título da revista como o projeto editorial no qual é possível ler: “a *Revista Eletrônica Científica e-Curriculum* é fruto de esforços de pesquisadores no campo do Currículo (...). A revista traz ao debate temas candentes das tendências de construção dos currículos no mundo globalizado”. Longe de pretender mapear de forma exaustiva o debate político-acadêmico sobre a BNCC, o conjunto de textos selecionados representa uma pequena amostra dessa produção recente com o intuito de delimitar um campo da discursividade no qual se inscrevem as lutas pela significação trazidas neste texto como objeto de reflexão.

básica de qualidade”. Assim, para fins de tratamento empírico, optei por produzir outra intertextualidade ou interdiscursividade na qual as diferentes vozes/autorias tendem a se (con)fundir. Embora mantenha vínculos estreitos com um ou mais dos textos analisados a tessitura textual aqui produzida é outra, em função do recorte privilegiado⁵. Desse modo, o presente texto, não apresenta uma preocupação em garantir uma recomposição fidedigna das ideias ou argumentos desenvolvidos nos diferentes textos selecionados

Esse acervo empírico é percebido pois, como um contexto discursivo onde entendimentos de *conhecimento escolar*, *público* e *comum* são mobilizados e disputados na formulação, consolidação e /ou problematização de uma política curricular específica que, por sua vez participa, na estabilização de sentidos particulares de sociedade democrática. Início apontando os sentidos hegemonzados para os significantes *público* e *comum* no debate do campo educacional sobre essa proposta curricular e em seguida exploro os efeitos sobre a fixação de um sentido particular de conhecimento escolar.

Em termos do significante *público*, uma primeira imersão no material empírico permite ressaltar a presença de um paradoxo que consiste no uso recorrente desse significante e simultaneamente a rarefação, nesses debates, de uma reflexão sobre o seu significado. Mobilizado para adjetivar significantes – como *escola*, *educação*, *ensino*, *sistema*, *financiamento*, *investimento*, *agente(s)*, *sujeitos políticos*, *recursos*, *audiência*, *consulta*, *servidores*, *magistério*, *poder*, *políticas*, *caráter*, *gestão*, *bem*, *administração* – o termo público(s)/a(s) emerge na discussão sobre a BNCC como portador de um valor universal positivo associado à democracia e simultaneamente um objeto

⁵ O presente texto não apresenta, pois, uma preocupação em garantir uma recomposição fidedigna das ideias ou argumentos desenvolvidos nos diferentes textos selecionados. O resultado do entrelaçamento desses 10 (dez) é uma tessitura analítica na qual se integram fragmentos discursivos, alguns sob a forma de citação direta. Optei pelo uso da fonte em itálico como recurso gráfico para diferenciar esses fragmentos do resto da escrita.

em crise, ameaçado, desvalorizado pela privatização dos sistemas de ensino e que portanto, como tal precisa ser para uns, superado, para outros, defendido.

Interessante observar que em ambos os casos a definição do termo *público* se faz por meio da produção de uma relação antagonica com o significante *privado* em meio à luta pela significação de um sistema de ensino da educação básica de qualidade. Seja para apontar as potencialidades da instituição escolar, seja para sublinhar suas fragilidades os debates se organizam em torno da distinção público/privado. Para os que interessam investir em um sentido particular de sistema de ensino de qualidade a partir da superação das fragilidades, “o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. A hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público” (MACEDO, 2014, p. 1538). Para aqueles que o investimento e a gestão pública da educação são condição e garantia de qualidade no /do ensino, os argumentos em defesa da coisa pública ou da *res pública* tendem a se pautar na ideia abstrata e universal de público, “oposta a um domínio do privado, visto por sua vez como o reino da particularidade e da diferença” (MOUFFE, 1997, p. 66).

Sem negar a importância da função discursiva do par antagonico público/privado nas disputas pela significação de uma escola pública democrática, caberia perguntar se esse arranjo discursivo tal como hegemonizado nos debates da BNCC poderia ou deveria ser reformulado, e de que forma. Dito de outra maneira, em que outros sentidos da interface público-privado, é possível investir na luta pela afirmação de um sistema de ensino democrático? Isso pressupõe, talvez, problematizar a fronteira hegemônica entre público e privado - ao invés de negar a força política da articulação entre os dois termos. Que elementos ou unidades diferenciais são mobilizadas e articuladas

nas cadeias de equivalência definidoras dos significantes *público* e *privado* respectivamente no debate sobre a BNCC? O que é expelido para fora dessas cadeias?

O termo *comum* é outro significante de forte presença no contexto discursivo analisado. Além desta palavra estar grafada no próprio nome do documento, ela ocupa um lugar crucial nos debates e embates em torno do mesmo. Um dos sentidos mais mobilizados para esse significante e que tende a se hegemonizar no campo da discursividade em foco consiste a fixá-lo como oposto à ideia de singularidade, pluralidade e diversidade reativando tensões clássicas – como universal/particular, igualdade/diferença, individual/coletivo que atravessam e o campo educacional há décadas. Nessa perspectiva, o significante *comum* se inscreve em uma cadeia equivalencial da qual participam termos como *único*, *idêntico*, *padronização*, *homogeneização*, expelindo para fora termos como *diferença*, *desigualdade*, *diversidade*, *pluralidade*, *singularidade*, *heterogeneidade* que passam a ocupar o lugar de seu exterior constitutivo. A hegemonização desse sentido particular de *comum* pode ser identificada nos argumentos desenvolvidos tanto pelos formuladores como pelos críticos da BNCC. Para os primeiros o investimento nessa cadeia de equivalência em torno do termo *comum* se sustenta tantos por argumentos de ordem política como epistemológica. No que diz respeito aos argumentos políticos, trata-se de reforçar a importância de uma base curricular comum para a construção de uma escola democrática de maneira que “todos” tenham o direito de aprender *conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum* (MEC/BNCC, 2017, p. 8). Uma *formação de base comum* é vista assim, como uma estratégia para garantir a equidade nos processos de ensino-aprendizagem em uma sociedade desigual, injusta e plural, por meio da definição de um conjunto de elementos – competências, saberes, valores – considerado como imprescindíveis e

validados como objetos de ensino para garantir as aprendizagens essenciais (MEC/BNCC, 2017, p. 7) na educação básica.

Do ponto de vista epistemológico esses argumentos se inscrevem nos debates curriculares que envolvem a interface currículo-conhecimento-cultura-poder assumindo posições que oscilam entre a afirmação de perspectivas universalistas e a relativização parcial das mesmas. Na perspectiva que investe na articulação entre os significantes comum e universal em uma mesma cadeia de equivalência, os argumentos em defesa da BNCC ignoram ou não reconhecem os efeitos no próprio processo de aprendizagem do apagamento ou da subalternização “de grupos que não são contemplados nesses currículos com seus saberes, histórias, culturas” (COSSIO, 2014, p. 1587). No caso da assunção de perspectivas que reconhecem a presença da diversidade ou pluralidade na cultura escolar, os argumentos tendem a mobilizar processos de significação que diferenciam semanticamente os termos *base* e *currículo*. Nessa lógica a “relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular pode ser assim definida: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diverso” (MEC/BNCC, 2017, p. 8).

Nos argumentos formulados pelos críticos da BNCC, esse mesmo sentido hegemônico de *comum* é problematizado e considerado como inadequado para qualificar processos formativos em sociedades democráticas e plurais. “Muitas experiências com currículos de base comum têm dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1558). Essa fixação do sentido de *comum* que subjaz a defesa de *currículos homogeneizantes* (SÜSSEKIND, 2014, p. 1522) desvaloriza a diferença, não reconhece sua legitimidade epistêmica, nega a potência da perspectiva da alteridade no processo formativo. “Dito de outra maneira a diferença, num comum que a apaga, é desconsiderada e tornada mesmidade, gerando desigualdade, exclusão,

desvio, in-adequação, in-disciplina, in-capacidade, invisibilidade e inexistência” (SANTOS, 1999).

A articulação comum-idêntico-homogêneo é usada para nomear ora aquilo que é ou deve ser ensinado-aprendido na educação básica, ora a comunidade educacional formada pelos sujeitos posicionados como alunos/as dessa etapa do sistema de ensino, negando as singularidades de suas trajetórias individuais, bem como de seus pertencimentos culturais. Esse uso ambivalente faz parte de estratégias de hegemonização, por meio de produção de políticas curriculares, cuja abrangência extrapola os limites do campo educacional. O que está em jogo é o projeto de sociedade, objeto de disputas permanentes e sempre aberto a múltiplas possibilidades. Não é por acaso que os autores, críticos da formulação de uma base nacional curricular comum, essas estratégias reforçam a “noção de currículo como documento escriturístico, ou como arma social (entendida como fator de homogeneização dos conhecimentos) que por isso mesmo tem o poder de aprofundamento de uma linha abissal já existente, no sentido dado por Boaventura Sousa Santos” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1517).

Contrariamente ao tratamento dado ao termo *público* nesses debates, onde não foi possível identificar vestígios de disputas pela sua definição, outros fluxos de sentido de *comum* emergem nesse campo de discursividade, reafirmando a incompletude de qualquer processo de significação. Entre esses fluxos destaca-se o sentido de “comum como o dado humano da invenção cotidiana (das diferenças que nos igualam) como praticantes deste cotidiano” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1522). O termo comum não é significado em oposição à diferença, mas como sendo necessariamente uma comunidade de diferentes (SÜSSEKIND, 2014, p. 1522). Retomarei esse argumento na segunda seção, por ora interessa-me focalizar os processos de significação que fixam o sentido de conhecimento escolar nos debates sobre a BNCC,

A interpretação desse conjunto de textos permitiu identificar algumas cadeias de equivalência que contribuem para estabilizar um

sentido particular de *conhecimento escolar* a despeito do posicionamento político-epistemológico em relação a BNCC. Uma primeira observação diz respeito ao fato da escassez da presença do termo *escolar* para adjetivar *conhecimento* nesse conjunto de textos. A expressão *conhecimento escolar* é usada pelos formuladores da terceira versão da BNCC em apenas duas passagens e é empregado igualmente mais duas vezes nas articulações produzidas nos demais textos analisados. No âmbito do documento da BNCC essa expressão aparece no processo de significação do termo competência: “a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” (BNCC, 2017, p. 16). Em uma outra passagem desse mesmo documento entendo que o conhecimento escolar pode ser organizado de diferentes maneiras, essa expressão é associada a ideia de *objeto de conhecimento* (MEC/BNCC, 2017). “Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BNCC, 2017, p. 27). Em relação aos textos acadêmicos essa expressão é empregada tanto para reiterar a crítica à “ideia de currículo como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares” (SUSSEKIND, 2014, p. 1518) presente na BNCC quanto para sublinhar a função principal da instituição escolar *qual seja: a produção de conhecimento escolar* (MACHADO, LOCKMANN, 2014, p. 1605).

Na maioria das vezes, no entanto, o significante *conhecimento* é acionado ora sem nenhuma adjetivação – *áreas de conhecimento, multiplicidade de conhecimentos, hierarquia de conhecimentos, outros conhecimentos, objetos de conhecimento, expectativas de conhecimento, homogeneização de conhecimentos, território de conhecimentos, estrutura de conhecimento, conhecimentos da*

experiência, campo do conhecimento, redes de conhecimento, hierarquia de conhecimentos – ora adjetivado com outro termo que escolar – *conhecimentos disciplinares, conhecimento curricular, conhecimentos válidos, conhecimento legítimo, conhecimento conceitual, conhecimento científico, conhecimento oficial, conhecimento construído, conhecimentos selecionados, conhecimento moderno, conhecimento mínimo, conhecimento verdadeiro, conhecimentos alternativos, conhecimentos novos, conhecimento-regulação, conhecimento-emancipação, conhecimento comum e universal.*

Essa observação não traduz uma preocupação retórica. Essas ausências e profusão de variações indicam mecanismos discursivos que funcionam como estratégias de participação nas lutas pela significação que não se reduzem à definição de conhecimento escolar. A pouca ou nenhuma precisão conceitual da expressão *conhecimento escolar* faz parte do jogo político, permitindo sua apropriação pelos diferentes grupos de interesse que participam desse debate, bem como sua inscrição em diferentes cadeias equivalências de termos como *público* ou *comum*, no caso do recorte deste texto.

Nessa linha de análise, importa evidenciar os sentidos fixados sobre a BNCC para as interfaces “conhecimento (escolar)-público” e “conhecimento (escolar)-comum”. Essas diferenciações de terminologia empregadas para o significante *conhecimento* se alimentam e reforçam os sentidos hegemonzados para *público* e *comum* tal como explicitado anteriormente.

A associação entre *conhecimento (escolar)* e *público* está ausente nesse campo da discursividade, não se apresentando com uma articulação potente para a sustentação dos argumentos na defesa ou na crítica à BNCC. Essa constatação é ainda mais instigante quando se constata a presença recorrente destes termos na defesa, formulada pelos críticos da BNCC, de uma educação pública, de uma escola pública ou sistema educacional público. Não faltam os alertas sobre a

desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões (parecer da ANPED e da ABdC), bem como a defesa de *uma gestão democrática do ensino público, do direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade* (MACHADO, LOCKMANN, 2014, p. 1605). A construção coletiva efetiva de um sistema público de educação para todos, democrático e de qualidade é percebido como condição indispensável para “a construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade (...) capaz de melhorar a qualidade da educação pública e ampliar as conquistas democráticas da sociedade (MACHADO, LOCKMANN, 2014, p. 1605). Prevalece nessas críticas a “noção de que a educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido” (MACEDO, 2014, p. 1545). O que é considerado como um *bem público* é a educação e não o conhecimento escolar. Que efeitos sobre a própria definição do significante *conhecimento (escolar)* quando não o inscrevemos nos processos de significação de público? Que possibilidades são ignoradas ou apagadas para pensar politicamente o campo curricular quando não exploramos essa articulação?

Em relação à interface *conhecimento (escolar)* e *comum*, percebe-se um investimento maior, seja pelos formuladores desse documento, seja pelos seus críticos. Embora a definição de conhecimento (escolar) como *bem comum* não apareça com muita força, são acionados nesse debate outros mecanismos discursivos que mobilizam sentidos de conhecimento nos processos de significação do significante comum. Entre esses mecanismos destaca-se os processos de diferenciação entre temos como *conhecimentos, conhecimento escolar, conteúdos, saberes, habilidades, competências, experiências, valores, ciência, culturas*.

Quando o foco da crítica é a hegemonização da articulação comum-único-homogêneo-universal, e à exceção de um texto que faz uso da expressão *conhecimento comum ou universal* (COSSIO, 2014, p. 1587) o termo *conhecimentos* sem adjetivação tende a ser acionado no plural e significado de forma positiva. Nesse debate *currículos, quando*

abissais, são denunciados por demonizarem, desperdiçarem a experiência, por des-historizarem, por se tornarem monocultores e invisibilizarem outros conhecimentos em detrimento de um comumúnico (SANTOS, 2010), por ensurdecerem camadas de vozes (AOKI, 2005) que se amontoam nas salas de aula. (SÜSSEKIND, 2014 p. 1525). Aponta-se igualmente que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (parecer da ANPED e da ABdC). Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela (parecer da ANPED e da ABdC).

Em outros momentos, o termo *conhecimento* é definido e valorizado, nesse campo da discursividade, em oposição ao *significante conteúdo* que parece condensar tudo aquilo contra o qual se quer lutar. Afinal, *qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens.(idem). Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e*

questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. (...) percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens.(idem).

O *significante conhecimento curricular* é também acionado de forma positiva ao ser associada a ideia de conhecimento contextualizado e historicamente e como tal capaz de contribuir *para a construção de uma sociedade solidária.* (MEC/BNCC, 2017, p. 18).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e do seu alunado (...) (MEC/BNCC, 2017, p. 9). Esse entendimento de conhecimento contextualizado capaz de lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, se contrapõe à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (MEC/BNCC, 2017, p. 17).

A tessitura analítica produzida nessa primeira seção a partir dos fragmentos discursivos extraído do conjunto de textos selecionados permitiu vislumbrar alguns nichos interpretativos sobre a articulação discursiva entre os significantes *conhecimento escolar*, *público* e *comum* que dificultam, no meu entender, fazer trabalhar algumas aporias presentes no campo curricular. Com efeito os fluxos de sentidos hegemonizados nos debates tendem a reafirmar determinadas dicotomias – público/ privado, conhecimento / conteúdo, universal/particular, comum/ singular – negando ou subalternizando outros processos de significação para os significantes em foco – *conhecimento escolar*, *público*, *comum*.

Posicionar-se teoricamente em relação às múltiplas e contingentes definições da articulação conhecimento é uma forma de entrar nos debates curriculares contemporâneos reconhecendo o potencial político do momento da reativação da contingência que nos autoriza pensar a abertura para outras definições possíveis. A próxima seção abordará outras possibilidades, reconhecendo o potencial político e epistemológico desse enfrentamento nas lutas pela significação de escola pública democrática.

Outras articulações possíveis entre *público*, *comum* e *conhecimento escolar*

O problema político não é aquele do bem comum, mas aquele do bem público. Ou ainda: politicamente, somente o bem público é um bem comum (TASSIN, 1991, p. 36).

O entendimento de *conhecimento escolar* como elemento incontornável no debate político educacional contemporâneo (GABRIEL, CASTRO, 2013) exige a explicitação do sentido particular desse significante no qual temos investido em nossas pesquisas. O diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional tem possibilitado

enfrentar teoricamente essa questão, permitindo explorar alguns mecanismos discursivos que são mobilizados no processo de significação/definição deste termo. Fazendo o movimento inverso da primeira seção, apresento em linhas gerais uma possibilidade de enfrentamento teórico em relação à definição de *conhecimento escolar* e em seguida algumas articulações discursivas disponíveis entre *público* e *comum* que os colocam em uma mesma cadeia de equivalência e oferecem outras portas de entrada e de participação nas disputas políticas que envolvem o processo de construção dos currículos escolares.

A escolha desse enfoque reafirma a importância atribuída ao contexto discursivo – instituição escolar – *lócus* no qual o conhecimento, que nos interessa focalizar, é pensado, definido, produzido, organizado, compartilhado, ensinado e aprendido. Entendemos que disputar pois, um sentido de escola pública democrática pressupõe participar também dos processos de significação em torno do significante conhecimento. Definir *escola* como um espaço onde podem ser estabelecidas relações singulares e potentes com o *conhecimento*, implica em atribuir tanto ao conhecimento quanto à relação com ele estabelecida uma função discursiva importante nesse processo de definição. De modo semelhante, entendemos que no âmbito dos processos de significação do termo conhecimento, torna-se importante investir na sua articulação com a escola, quando se trata de pensar a formação na educação básica. Dito de outra maneira, importa inscrever o processo de definição do conhecimento no universo do escolar, isto é, de um sentido particular de escolar no qual interessa apostar.

Como já anteriormente mencionado, na perspectiva pós-fundacional atribuir sentidos ou definir é um ato político que ocorre em um sistema de diferença onde qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário. O reconhecimento dessa aporia como sendo a própria dinâmica da produção e atribuição de sentidos autoriza

a radicalizar e operar com a ideia de contingência e precariedade na produção de toda ordem discursiva. Nessa dinâmica, é possível identificar três operações intelectuais – *diferenciar*, *objetivar* e *universalizar* – que são constantemente mobilizadas, de forma articulada, nas lutas pela significação em torno de qualquer processo de significação.

Em textos anteriores (GABRIEL, 2013; 2015; 2016; GABRIEL; MORAES, 2014) venho trabalhando com o entendimento de que o ato de diferenciar remete diretamente à função da lógica do político. É essa lógica que permite pensar quando e como se produz a operação hegemônica que estabelece, em meio ao jogo da linguagem, *o que é / está sendo* e *o que não é/está sendo* fixado como *conhecimento escolar*, a partir da produção de fundamentos contingenciais. A lógica da diferenciação é, pois, uma lógica relacional contingencial e provisória e da ordem do político que é produzida em meio à hegemonização de sentidos particulares e à produção de antagonismos. Compreender os processos de diferenciação desse termo é uma tarefa teórica e política que pressupõe trabalhar na fronteira das suas definições contingenciais. Afinal, por que, por exemplo, estabelecer e manter fronteiras definidoras de escola em que de um lado estejam os conteúdos disciplinares demonizados e acusados como o responsável pela permanência de uma escola engessada, arcaica, tradicional, sem interesse, conservadora, daltônica e no polo antagonico, a cultura dos alunos, dos excluídos, dos oprimidos, silenciados nos bancos dessas instituições? Ou ainda: Quem ganha com a insistência de formulações discursivas que investem em práticas articulatórias que colocam o *conhecimento escolar* como momento de uma mesma cadeia produzida pela equivalência de termos como *conteudismo*, *elitismo*, *neoconservadorismo*, *cientificismo*, *eurocentrismo*, significados como antagonicos à construção de uma escola democrática, mais justa, menos dogmática? (GABRIEL, 2015). A diferenciação entre *conhecimento* e *conteúdo* escolar presente no campo da discursividade analisado na

seção anterior não fortaleceria esse tipo de fronteira? Que outras possibilidades de significar *conhecimento escolar* ou *disciplinar* que não os associe exclusivamente ora ao “conhecimento dos poderosos”, ora ao “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) estão disponíveis? A primeira expressão significa conhecimento escolar como um conhecimento homogeneizador e opressor, alheio às demandas de diferença que interpelam as escolas em nosso presente. A segunda expressão – “conhecimento poderoso” – embora possa ser lida como uma reafirmação da potencialidade política e epistemológica do conhecimento escolar garantindo seu lugar nas lutas pela significação quando o que está em jogo é a construção de uma escola democrática – tal como formulado e sustentado teoricamente por Young (2007) o coloca como algo exterior ao sujeito que o produz, ensina ou aprende, enfraquecendo o argumento em defesa de sua potencialidade.

Esse tipo de interrogação nos remete à segunda operação intelectual mencionada: a objetivação que envolve simultaneamente questões relacionadas à representação do real e à ideia de verdade, bem como a articulação entre ambas. Quais os efeitos de sentidos de objetividade são veiculados e hegemonizados nas teorias sociais para a compreensão do significado de conhecimento escolar? Que entendimento de verdade o significante escolar nos debates curriculares contribui para fixar? Que sentidos da articulação objetividade e verdade são fixados pelos processos de definição de conhecimento escolar?

De uma maneira geral, a ideia de objetividade esteve longo tempo associada a um índice de confiança de fidelidade do objeto à realidade. O sentido de verdade, por sua vez, remetia à possibilidade de verificação do grau de adequação do fato à realidade. Em síntese, um conhecimento considerado verdadeiro era igualmente significado como objetivo, isto é, fiel ao real. A ideia de objetividade se articula, nesses casos, à de neutralidade, que é vista como garantia da possibilidade de produção de conhecimentos verdadeiros. Não é por acaso que em meio à articulação, em uma mesma cadeia equivalencial, de termos como

verdade, neutralidade, objetividade e realidade que se construiu a definição hegemônica de ciência moderna.

Nas discussões curriculares, a articulação discursiva entre realidade–objetividade–verdade tende a ser mobilizada sem maiores questionamentos, mesmo após a intensificação do que ficou conhecido, desde a segunda metade do século XX, como uma crise paradigmática, permitindo a emergência de outras definições e entendimentos para esses termos. Os efeitos dessa crise no campo educacional podem ser observados nas críticas contundentes formuladas e acumuladas no âmbito da teorização curricular crítica. Essas teorizações foram e são importantes para questionar a hegemonização e legitimidade de certos conhecimentos disciplinares em detrimento de outros. Elas permitiram a desnaturalização dos conhecimentos escolares, trazendo para o centro do debate as questões de poder e seus efeitos sobre os processos de objetivação do conhecimento escolar. Desde então, esse enfraquecimento do estatuto de objetividade desse tipo de conhecimento tem suscitado debates e polêmicas sobre a sua natureza epistemológica. Ao invés de insistirmos em classificar ou em negar a possibilidade de classificação do conhecimento escolar como verdadeiro e objetivo tal como significado em uma cadeia equivalencial até então hegemônica, não seria mais produtivo analisar os dispositivos que produzem a fronteira da mesma, reativando o seu sentido político, trazendo a lembrança da contingência de toda ordem social produzida?

Essa persistência de um padrão de objetividade na escola me parece um indício potente para nos debruçarmos sobre os dispositivos discursivos que o reproduzem nesse contexto específico. Não se trata de negar qualquer possibilidade de objetivação, mas de compreender que ela é produzida em meio a jogos da linguagem. O adjetivo escolar imprime no termo conhecimento um compromisso com o valor de verdade cujo sentido precisa ser igualmente reativado após as críticas radicais às perspectivas essencialistas. Como operar com esse tipo de conhecimento sem mobilizar sentidos de objetivação e de verdade?

Definir, na abordagem pós-fundacional, é tanto diferenciar como objetivar, isto é, produzir um corte antagonônico na cadeia indefinida de equivalências, visto como condição para que o processo de significação se efetive ainda que contingencial e provisoriamente. Afinal, como afirma Laclau e Mouffe (2004), o antagonismo é a possibilidade e limite de qualquer possibilidade de objetivação. Desse modo, a definição de conhecimento escolar pressupõe a produção de uma cadeia equivalencial entre diferentes elementos – conteúdos, habilidades, competências, valores, habilidades, linguagem – bem como um corte antagonônico que produz e expulsa para fora dessa cadeia outros tantos elementos definidores do não conhecimento escolar.

A última operação lógica destacada nos remete ao entendimento e mobilização da tensão universal e particular nos debates curriculares. Uma breve análise na literatura especializada da área permite apontar a multiplicidade de sentidos atribuídos ao termo universal, que por sua vez, intervém diretamente no sentido atribuído à tensão mencionada.

Entendido como sinônimo de abrangência, o termo universal tem sido utilizado nas lutas políticas para garantir o acesso a todos aos direitos considerados universais. Em outras formulações, esse termo aparece articulado com significantes como a-histórico ou comum antagonizando com os sentidos de contingência e particular. Esses entendimentos do termo universal tendem a ser mobilizados para se contrapor às demandas de diferença que interpelam as instituições de ensino. Como vimos na seção anterior, a resistência a construção de uma base nacional curricular comum nos debates políticos contemporâneos reativa essa definição de universal.

O diálogo com o pensamento pós-fundacional ajuda a repensar essa tensão e seus efeitos na definição do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, a universalidade e a plenitude são inalcançáveis se mostrando sempre pela sua ausência. Esse entendimento redimensiona o termo universal e permite pensá-lo com uma função indispensável no jogo de linguagem. Nessa abordagem, é a própria relação entre

universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. Isso implica a necessidade de considerar a importância de manter em nossas análises, a dimensão universal, mas articulá-la de modo distinto com o particular. A articulação entre universal e particular é, pois, uma relação política conflituosa que, ao invés de tentarmos superá-la, o que precisamos é aprender a participar desses conflitos como expressão do debate democrático.

Pensar o universal como horizonte desvinculado de um conteúdo particular permite deslocar as fronteiras que tendem a significá-lo ora como “solução”, ora como “problema”. Desse modo, o universal aparece como condição de possibilidade para pensar a própria tensão entre perspectivas universalistas e particularistas, permitindo afirmar que é somente renunciando a toda prerrogativa epistemológica fundada na pretensa posição ontológica privilegiada de uma verdade universal que o grau de validez atual do conhecimento válido a ser ensinado pode ser seriamente discutido (GABRIEL; CASTRO 2013). Esse tipo de renúncia abriria a possibilidade de deslocarmos e ampliarmos a cadeia de equivalência que qualifica o conhecimento escolar legitimado incluindo assim, nessa lógica, outros saberes, até então excluídos desse sistema de significação, como válidos a serem ensinados.

Fixar um sentido de *conhecimento escolar* a partir da mobilização das três operações intelectuais – diferenciação, objetivação e universalização – na pauta pós-fundacional permite simultaneamente desestabilizar as articulações discursivas hegemônicas mobilizadas no debate sobre a construção de uma base nacional curricular comum que mobilizam esse significante e deixar aberto a possibilidade de outras múltiplas e infinitas definições.

Não se trata aqui de oferecer argumentos para a defesa desta base ou qualquer outra base curricular comum. Defendo que produzir outros sentidos para o conhecimento escolar oferece a possibilidade de podermos continuar pensando com os termos *comum* e *público* na

reflexão política sobre currículo, escola ou currículo escolar, sem que isso signifique uma necessária “escolha de Sofia” entre uma escola pública democrática plural e um currículo comum universal que nega a diferença como instituinte do escolar.

Em quais outros sentidos de *público* e *comum* apostar que não reduza por um lado, a ideia de uma escola ou sistema público de ensino a uma oposição ao termo *privado* sem questionar as operações hegemônicas que estabelecem esse antagonismo? Afinal é possível pensar um sentido de *comum* capaz de se instituir em um espaço público como a escola sem que isso signifique o apagamento das diferenças da comunidade escolar, tampouco o investimento na valorização da mesmidade ou da neutralidade do conhecimento validado como objeto de ensino-aprendizagem nas escolas da educação básica?

O enfrentamento dessas questões implica em explorar em um primeiro momento de forma separada os processos de significação nos quais se tecem os sentidos de cada um desses dois termos e em seguida as possibilidades abertas para a sua articulação. Como nos convida pensar Tassin (1991)

A relação do comum ao público pode ser assim elucidada através de duas interrogações conjuntas: como se passa do comum para o público? Que comunidade se institui a partir de um espaço público? Assim, talvez poderemos definir o regime de comunidade – o que há de comum, ou em comum, ao qual obedece uma sociedade cuja dimensão política se expressa antes de tudo pela implementação de uma *res publica* (TASSIN 1991, p. 23, tradução livre) .

Tassin (1991) identifica duas cadeias de condensação do sentido de comunidade que disputam os processos de hegemonização do próprio sentido de espaço comum. A primeira associa comunidade a ideia de comunhão, de unidades diferenciais que se fundem em um corpo único. Essa articulação entre comum-fusão-união reafirma o mito de uma comunidade substantiva orgânica que se define a partir da

destruição de todo espaço público. Esse último podendo ser definido justamente como “aquilo que mantém a comunidade distante de ela mesma” (TASSIN, 1991, p. 24). Ao contrário do entendimento de comunidade-comunhão que opera com a ideia de membros de um mesmo corpo social, isto é, um espaço onde seus membros são percebidos como integrantes de um todo identitário e substantivo (comunidade de fiéis, de irmãos, de camaradas, de patriotas), o espaço público se define como espaço de mediação, de distanciamento, de dispersão e de difusão com força suficiente para desviar os indivíduos de toda adesão massiva em nome de uma identificação comunitária, instituindo e garantindo desse modo, uma possível comunicação. Mas esse sentido de espaço público, exercendo a função discursiva de exterior constitutivo do sentido de comunidade-comunhão não corre o risco de negar por completo a possibilidade de pensarmos qualquer dimensão de um comum que não se reduzisse a um conjunto de unidades diferenciais dispersas indiferente ao devir da comunidade entendida como espaço de engajamento político e de responsabilidade ética?

A outra cadeia de condensação em torno da significante *comunidade*, de que nos fala Tassin, remete à ideia de *comunidade política*, permitindo pensar outras possibilidades de definição do comum de forma articulada com o espaço público. O espaço é público quando ele não é mais comum, ou melhor, quando ele não mais se inscreve em uma comunidade-comunhão tendencialmente próxima. Ele emerge *entre* o que separa os indivíduos, os mantém em uma exterioridade de uns em relação aos outros e em uma exterioridade de cada um em relação ao conjunto. Isso significa, como sugere Tassin (1991), pensar o espaço público como uma articulação de intervalos ao invés de uma relação de distância. Intervalos que articulam sem englobar nem tampouco integrar. Assim, como nos incita pensar esse mesmo autor, falar de domínio público significa operar com uns topos da pluralidade, da diferença que se institui como um “comum” que não

se funda ou se justifica em nenhuma noção de comunidade originária e que recusa, por princípio, toda ideia de comunhão final. Nessa perspectiva, a questão do “comum” se define pela relação entre domínio público e mundo comum, sendo a primeira condição do segundo. Como afirma Tassin:

(...) o mundo comum é fenomenologicamente irreduzível. Mas ele não é dado: nem natural, tampouco inocente. Nós não nascemos nesse mundo: nascemos somente em mundos que são tais – mundos – por causa do mundo que eles não são (TASSIN, 1991, p. 35).

A articulação entre espaço público e mundo comum pressupõe introduzir nessa cadeia os significantes visíveis e visibilidade. O domínio público é esse espaço de visibilidade, o lugar da emergência do mundo no sentido que sem esse espaço o mundo não poderia aparecer como comum. A heterogeneidade é um elemento constitutivo do domínio público e é somente nesse sentido que ele pode ser nomeado como *comum*. Do mesmo modo, “o bem público não pode ser apanágio de nenhuma comunidade particular, não pode consistir na afirmação e na preservação de uma pretensa identidade comunitária: ele é a preservação do espaço político e da visibilidade que dá lugar a um mundo comum” (TASSIN, 1991, p.36).

Biesta (2013) nos oferece igualmente elementos para pensar outros arranjos discursivos para a interface conhecimento escolar-público-comum, a partir da reflexão de “duas maneiras diferentes de compreender o que poderia significar estar, viver com outros”, isto é, “duas formas de comunidade que propiciam uma entrada para a comunicação” (BIESTA, 2013, p. 95): a “comunidade racional” e a “outra comunidade” ou “a comunidade dos que não têm nada em comum” que segundo este autor “não devem ser compreendidas como duas comunidades separadas, tampouco como duas opções entre as quais podemos escolher” (BIESTA, 2013, p. 94).

A primeira expressão – “comunidade racional” – é utilizada por Biesta para nomear um grupo constituído de vários indivíduos que compartilham uma linguagem comum, uma estrutura conceitual comum e falam como agentes racionais, isto é, como representantes do discurso comum. Isso significa que nessas comunidades o que importa é o que é dito e não quem diz. Desse modo somos intercambiáveis, porta vozes do que tem que ser dito. Importa sublinhar que essa compreensão não nega a importância dessa comunidade na medida em que ela “torna possíveis certos modos de falar e agir” (BIESTA, 2013, p. 95). A segunda expressão – *comunidade que não tem nada em comum* – tem a ver “com agir num espaço público, o espaço onde estamos com os outros, ou nos termos de Bauman com os *estranhos*” (BIESTA, 2013, p. 88).

Essas breves notas sobre outras possibilidades de definir conhecendo escolar e pensar articulação entre público e comum se apresentam como potentes para repensar as articulações discursivas hegemônicas nos debates sobre a BNCC apontadas na seção anterior.

Se concordarmos com Masschelin e Simons (2015), para quem a escola é o lugar no qual o *mundo comum* é tornado público, visível para as novas gerações, o desafio consiste, então, em pensar na fronteira definidora do conhecimento escolar de forma a possibilitar essa visibilidade. Afinal “o que é digno de ser designado um bem comum, o que passa no teste de amor pelo mundo e assim, o que vale a pena liberar para o estudo e a prática e para a formação das pessoas” (MASSCHELIN; SIMONS, 2015, p. 162). Isso significa pensar o conhecimento escolar como um bem público e como tal plural, heterogêneo, visível e sempre aberto a outras e novas configurações. Passível, pois, de ser compartilhado, herdado e relançado.

Assim, ao invés de focalizarmos em nossas análises a seleção de conhecimentos escolares a partir de critérios que se preocupem em adequá-los às demandas formuladas em termos de políticas de identidade como garantia da construção de uma escola democrática, por

que não investirmos em estratégias que garantam a presença da diferença que nos articula e nos define como pertencentes a um mundo comum? Para Bauman, “a chance do companheirismo humano depende dos direitos do *estranho*, e não da resposta à questão sobre quem tem o direito de decidir – o estado ou a tribo – quem são os estranhos (BAUMAN, 1995 *apud* BIESTA, 2013, p. 89). Um currículo comum poderia ser assim pensado como um currículo do domínio público, um currículo que se inscreveria *entre* comunidades racionais e a comunidade dos que não tem nada em comum, *entre* a importância *do que é dito*, trazido para ser compartilhado, o que é intercambiável, visível e *de quem diz*, fala com sua própria voz. E isso não se traduz em conteúdos mínimos, tampouco se define necessariamente por meio de uma base comum composta de conhecimentos escolares percebidos como de objetos de conhecimento que assegurem as supostas aprendizagens essenciais. O que precisa estar sempre na mesa de negociações é justamente a vontade política de assumir o papel crucial da escola pública na garantia da manutenção de um mundo comum, plural, aberto onde é sempre possível recomeçar.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1464-1479, out./dez. 2014.

ANPED/ Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/ Associação Brasileira de Currículo. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício n.01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p.808-825, set./dez. 2012.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008, p. 35-47.

CÓSSIO, Maria de Fátima Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abril. 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar em meio aos jogos de linguagem dos debates curriculares contemporâneos. In: MORGADO, J. C.; MENDES G. M. L.; MOREIRA, A. F. M.; PACHECO, J. A. *Currículo, internacionalização cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso-Portugal: De Facto Editores, 2015. p. 233-241.

GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. S. (Org.). *Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*, v. 1, Petrópolis, RJ: DePetrus/FAPERJ, p. 23-42. 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LACLAU, Ernest. *Nuevas reflexiones sobre la revolution de nuestro tempo*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

LACLAU, Ernest.; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estratégia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LACLAU, Ernest. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

MACEDO, Elizabeth, Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de externo determinação da formação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1556-1569, out./dez. 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base nacional comum, escola, professor. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014.

MARCHART, Olivier *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARCHELLI, Paulo Sergio Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso, *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 3 versão. Ministério da Educação, 2017.

MOUFFE, Chantal. A cidadania democrática e a comunidade política, São Paulo, *Revista Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 2, p. 59-68, 1997.

PRICE, Todd Alan. Comum para quem? São Paulo, *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, out./dez. 2014.

RETAMOZO, Martin. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009.

RETAMOZO, Martin. Sujetos políticos: teoría y epistemología. Um diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia ergo sum*, Toluca-Universidad Autónoma del Estado de Mexico, v. 18, n. 1, p. 81-89, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. São Paulo, *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TASSIN, Etienne. Espace commun ou espace public? l'antagonisme de la communauté et de la publicité. *Hermès, La Revue*, v.1, n. 10, p. 23-37. 1992.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Campinas, *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018



Por que é tão difícil definir o conhecimento a ser ensinado na escola? Um olhar para a Geografia¹

*Claudia Valentina Assumpção Galian**

*Daniel Luiz Stefenon***

Resumo: Este artigo se fundamenta em resultados de uma pesquisa que pretendeu evidenciar as escolhas consubstanciadas em documentos curriculares de produção recente no que se refere à definição da importância do conhecimento escolar de Geografia e do que constitui conhecimento relevante a ser abordado nas aulas dessa disciplina. Da mesma forma, professores universitários e da escola básica, envolvidos com a pesquisa e a produção de conhecimentos na área e/ou com o ensino da disciplina – em cursos de licenciatura e em salas de aula do Ensino Fundamental – foram instados a refletir sobre os mesmos aspectos e a se posicionarem frente a uma seleção de excertos dos documentos antes mencionados. Os resultados são discutidos à luz de referenciais teóricos do campo do currículo e do conhecimento escolar, notadamente Basil Bernstein, na análise do processo de recontextualização do conhecimento especializado na constituição do discurso pedagógico, e Michael Young, em sua ênfase no conhecimento como princípio de organização curricular, na necessária diferenciação entre o conhecimento escolar e aquele que advém da experiência cotidiana dos alunos, e na ideia de conhecimento poderoso. Ressalta-se entre os achados da pesquisa, a sintonia entre as seleções encontradas nos documentos e as suas opções diferenciadas no que se refere ao espaço conferido para as escolhas desenvolvidas na escola. E destaca-se, centralmente, a dificuldade – por parte dos sujeitos

¹ A pesquisa na qual se baseia este artigo foi financiada pela FAPESP (Processo 2013/16270-7).

* Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: claudiavalentina@usp.br

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: unicentro.daniel@gmail.com

Por que é tão difícil definir o conhecimento a ser ensinado na escola?

entrevistados – para desenvolver reflexões acerca do que constituiria uma base de conhecimentos relevantes a serem ensinados na escola.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento Escolar. Geografia. Ensino Fundamental.

Why is it so difficult to define the knowledge to be taught in school? A look for the Geography

Abstract: This article is based on the results of a research that sought to highlight the choices embodied in curricular documents of recent production regarding the definition of the importance of the school knowledge of Geography and of what constitutes relevant knowledge to be approached in the classes of this discipline. Furthermore, university and elementary school teachers, involved in the research and production of knowledge in the area and/or teaching the discipline – in undergraduate courses and in Elementary School classrooms – were urged to reflect on the same aspects and to analyze a selection of excerpts from the aforementioned documents. The results are discussed since the theoretical references in the field of curriculum and school knowledge, specially Basil Bernstein, in the analysis of the recontextualization of specialized knowledge and in the constitution of pedagogical discourse, and Michael Young in his emphasis on knowledge as a principle of curricular organization, in the necessary differentiation between school knowledge and that which comes from students' daily experience, and in the idea of powerful knowledge. Among the results is the coherence between the selections found in the documents and their different options regarding the relevance of the choices of the school. Furthermore, the difficulty – from all the interviewed – to develop reflections about what would constitute the relevant knowledge to be taught in the school.

Keywords: Curriculum. School knowledge. Geography. Elementary school.

¿Por qué es tan difícil definir el conocimiento a ser enseñado en la escuela? Una mirada a la Geografía

Resumen: Este artículo se fundamenta en resultados de una investigación que pretendió evidenciar las elecciones consubstanciadas en documentos curriculares de producción reciente en lo que se refiere a la definición de la importancia del

conocimiento escolar de Geografía y de lo que constituye conocimiento relevante a ser abordado en las clases de esa disciplina. De la misma forma, profesores universitarios y de la escuela básica, involucrados con la investigación y la producción de conocimientos en el área y/o con la enseñanza de la disciplina – en cursos de licenciatura y en aulas de la educación primaria – fueron instados a reflexionar sobre los mismos aspectos y se posicionaron frente a una selección de extractos de los documentos antes mencionados. Los resultados se discuten a la luz de las referencias teóricas del campo del currículo y del conocimiento escolar, principalmente Basil Bernstein, en el análisis del proceso de recontextualización del conocimiento especializado en la constitución del discurso pedagógico, y Michael Young, en su énfasis en el conocimiento como principio de organización en la necesaria diferenciación entre el conocimiento escolar y el que viene de la experiencia cotidiana de los alumnos, y en la idea de conocimiento poderoso. Se resalta entre los hallazgos de la investigación, la sintonía entre las selecciones encontradas en los documentos y sus opciones diferenciadas en lo que se refiere al espacio conferido para las elecciones desarrolladas en la escuela. Se destaca, centralmente, la dificultad – por parte de los sujetos entrevistados – para desarrollar reflexiones acerca de lo que constituiría una base de conocimientos relevantes a ser enseñados en la escuela.

Palabras clave: Currículum. Conocimiento escolar. Geografía. Educación Primaria.

Introdução

Quando se pensa em educação escolar, uma questão importante diz respeito ao conteúdo do ensino desenvolvido nessa instituição. Ainda que esse aspecto não esgote o que se nomeia como currículo escolar, ele assume relevância uma vez que a seleção do que se ensina busca responder à formação afirmada como objetivo a ser atingido em diferentes textos que estabelecem os fins da educação no país. E, como acentua Biesta (2014, p. 53), isso vai além da ênfase na aprendizagem:

A pesar de que el “aprendizaje” como una meta de la educación suena bien, en realidad no significa mucho si no especificamos qué es lo que los alumnos deben aprender y, quizás aun más importante, por qué deberían aprenderlo. Decir que el propósito de la educación es que los estudiantes aprendan parece responder bien a cuál es el propósito que cumple la educación, pero en realidad es una respuesta que dice muy poco.

Este artigo empreende uma discussão sobre essa questão e incide naquilo que se define como conhecimento relevante para o ensino escolar, no âmbito da disciplina Geografia, buscando contribuir com o debate em torno dos problemas e desafios envolvidos na aprendizagem geográfica, conforme já foram apontados, inclusive, por diferentes autores. Dentre esses problemas e desafios destacam-se o excessivo conteudismo mnemônico e a fragilidade epistemológica apresentada pela Geografia Escolar (KAERCHER, 2004; 2007), sua natureza, por vezes, pouco problematizada (GONÇALVES, 2011), a ênfase nas descrições puras e compartimentadas das diferentes regiões do mundo, (PEZZATO, 2001), ou ainda, a adoção de maneiras estereotipadas de se olhar para conceitos importantes, como a cultura, por exemplo (TONINI, 2003).

A fim de contribuir com esse debate são trazidos os resultados de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015 em uma universidade pública e em duas escolas públicas de ensino fundamental da rede estadual de São Paulo. A referida pesquisa pretendeu evidenciar as escolhas consubstanciadas em documentos curriculares no que se refere à definição da importância do conhecimento escolar de cinco disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Da mesma forma, professores universitários e das escolas básicas, envolvidos com a pesquisa e a produção de conhecimentos na área e/ou com o ensino da disciplina – em cursos de licenciatura e em salas de aula do Ensino Fundamental – foram instados a refletir sobre o mesmo aspecto e a se posicionarem frente a uma seleção de excertos dos documentos antes mencionados. No recorte ora apresentado, focalizam-se essas escolhas no que tange à percepção dos

sujeitos envolvidos no processo de recontextualização do conhecimento na disciplina Geografia.

Mantendo em vista o que afirma Biesta (2014), a busca foi pela discussão acerca da contribuição específica da Geografia para a formação dos estudantes nas escolas de ensino fundamental. Esta é uma posição que se afina com o que aponta Young (2011), ao sublinhar a importância das disciplinas como fontes para o conhecimento especializado que deverá compor o currículo. Para o autor, as disciplinas escolares reúnem, numa forma adequada à transmissão escolar, os conhecimentos que representam o mais próximo que se chegou até agora na tentativa de explicar o mundo natural e social. Assinala ainda o caráter processual desse conhecimento, bem como as relações de poder expressas nesse processo e na seleção do que comporá o currículo escolar, reconhecendo a premência de se enfrentar contínua e criticamente a reflexão sobre essas escolhas.

A preocupação desses autores remete à função cultural da escola. E vale enfatizar que Young (2011) não reconhece o conhecimento escolar como algo de maior valor cultural do que outras formas de conhecimento, tal como o que se mobiliza na vida cotidiana. Para ele, o que faz um conjunto de conhecimentos ser considerado mais relevante – ou, como o autor denomina, poderoso – para compor o currículo escolar é a sua potência para fazer cumprir o papel da escola. Mais do que isso, é a possibilidade que essa seleção cultural confere para a compreensão da própria experiência do dia a dia a partir de novas categorias de pensamento, ligadas aos conhecimentos especializados. Assim, o autor enfatiza a existência de uma diferença de estrutura do conhecimento escolar em relação ao conhecimento ligado à experiência mais imediata dos alunos.

Outro conceito relevante na discussão empreendida neste artigo é o de recontextualização. Para Bernstein (1996), trata-se de um processo no qual um dado conhecimento disciplinar é relocado e refocalizado em sucessivas etapas nas quais o discurso disciplinar é embutido dentro de

uma estrutura discursiva de caráter regulativo e intencional que conforma o currículo escolar. Dessa maneira, profissionais que atuam em instâncias oficiais, tais como Ministérios e Secretarias de Estado, e também, os próprios profissionais no interior da escola, constituem-se em agentes recontextualizadores, produtores de novos textos disciplinares coerentes com intencionalidades que respondem a demandas consideradas legítimas nos diferentes contextos onde o conhecimento se inscreve.

Importa nesse movimento de recontextualização do conhecimento, reconhecer o que aponta Bernstein (2000, p. 31-32) sobre a constituição do discurso pedagógico, ou, de um princípio para embutir um discurso em outro. O primeiro, é denominado de discurso instrucional e o segundo, de discurso regulador. O autor também indica que o discurso regulador é o dominante na construção do discurso pedagógico.

Ainda explorando o princípio recontextualizador, Bernstein menciona que ele cria campos recontextualizadores e agentes com funções recontextualizadoras, todos eles envolvidos no processo de articulação das duas formas de discurso – instrucional e regulador. Esses campos recontextualizadores – e os agentes com suas funções recontextualizadoras – criam um discurso específico, de acordo com a autonomia a eles conferida. Para a discussão empreendida neste artigo, isso é importante pois favorece a compreensão do processo de criação desse novo discurso que tem origem em duas bases diferentes, mantendo-se a atenção nas possíveis transformações do conhecimento por meio da ação dos agentes recontextualizadores – neste caso, os produtores de conhecimentos e de prescrições curriculares, os formadores de professores e os professores que atuam no Ensino Fundamental.

Escolhas metodológicas

Na investigação acerca do conhecimento considerado relevante para a formação dos alunos, a análise desenvolvida na pesquisa na qual

se baseia este artigo incidiu sobre o que apontam os documentos curriculares oficiais, dez docentes de uma universidade pública e dez professores de duas escolas públicas do estado de São Paulo² a este respeito. Assim, um aspecto central para a análise proposta diz respeito às perspectivas dos agentes recontextualizadores acerca da seleção do conhecimento que deverá compor o currículo.

Os procedimentos de pesquisa utilizados numa primeira etapa da investigação constituíram-se por uma análise documental, que focalizou um lote de orientações oficiais de currículo, e por entrevistas semi-estruturadas com dez docentes de uma universidade pública. Os documentos analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) nas cinco disciplinas anteriormente referidas, e propostas curriculares de três estados brasileiros das regiões Norte, Sudeste e Sul, também com referência às mesmas disciplinas (Proposta Rondônia, Proposta São Paulo e Proposta Santa Catarina). Os docentes entrevistados nesta etapa foram divididos em dois grupos: cinco deles voltados para a produção do conhecimento nas cinco áreas focalizadas na pesquisa (grupo denominado Docentes/Conhecimento Específico) e cinco atuantes no campo da Metodologia das disciplinas em questão (Docentes/Metodologia do Ensino). Na sequência da pesquisa, foram entrevistados mais dez professores que atuam em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, no ensino das disciplinas focalizadas, tanto no Ensino Fundamental I (Professores/EF I) quanto no Ensino Fundamental II (Professores/EF II). Os professores entrevistados estavam vinculados a duas escolas da rede estadual de São Paulo que apresentavam um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ocasião do desenvolvimento da pesquisa. Este índice pretende refletir a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e é calculado com base nos resultados atingidos pelos alunos no Sistema Nacional de

² Os termos “docentes” e “professores” foram usados para distinguir os locais de atuação desses profissionais. E, ainda, embora os grupos de entrevistados sejam compostos por homens e mulheres, ao longo do artigo adotou-se o uso dos termos no gênero masculino.

Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nas taxas de evasão e reprovação da escola. Portanto, esta opção se justifica pela busca por entrevistar professores que contassem com condições relativamente estáveis para o desenvolvimento de seu trabalho, o que potencialmente favoreceria uma aproximação de qualidade ao conhecimento.

A partir da leitura dos documentos curriculares foram construídos quadros para cada uma das disciplinas focalizadas, com excertos dos documentos. Posteriormente, novos quadros foram produzidos a fim de permitir a comparação entre alguns excertos de todos os documentos curriculares referentes a cada uma das disciplinas. Esses quadros comparativos, mais sintéticos, foram utilizados nas entrevistas com os docentes da Universidade, a fim de suscitar comentários acerca das prescrições curriculares. Nas entrevistas focalizadas neste artigo os referidos quadros reuniam informações sobre a disciplina Geografia.

Num segundo momento da pesquisa, cinco docentes do grupo Docentes/Conhecimento Específico foram questionados, em entrevistas semi-estruturadas, sobre o que consideravam como conhecimento relevante, essencial, para que se possa compreender os fenômenos naturais e/ou sociais do ponto de vista das áreas de conhecimento nas quais estão envolvidos, como produtores de conhecimentos. Também foram questionados sobre as seleções culturais identificadas nos documentos curriculares, no sentido de explicitar concordâncias, discordâncias, complementações e/ou transformações que sugeririam para essa seleção. O objetivo para esse procedimento foi identificar os conhecimentos especializados que são indicados pelos produtores de novos conhecimentos como essenciais para a composição do currículo do Ensino Fundamental, ou seja, quais conhecimentos desenvolvidos em suas áreas de origem que representariam os recursos fundamentais para uma melhor compreensão do mundo e que, portanto, deveriam ser disponibilizados às novas gerações. Além disso, essas indicações do grupo Docentes/Conhecimento Específico constituíram a base para a ampliação do debate, por meio da sua apresentação e discussão com

cinco docentes do ensino superior ligados às metodologias de ensino das áreas consideradas (Docentes/Metodologia do Ensino).

O intuito das entrevistas com dez professores do Ensino Fundamental que lecionavam as disciplinas em questão, foi trazer elementos que permitissem ampliar a discussão iniciada com a visão dos pesquisadores entrevistados na etapa inicial, além das seleções presentes nos documentos curriculares analisados, diante das questões relacionadas à escola e ao ensino. Neste artigo são focalizadas as declarações de dois docentes de uma universidade pública paulista – um deles ligados à Geografia e o outro ao ensino de Geografia –, e dois professores de uma mesma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo, que lecionam a disciplina – um com formação em Pedagogia e atuando no Ensino Fundamental I, e o outro, licenciado em Geografia e lecionando no Ensino Fundamental II.

A análise encaminhada para fins de conclusão da pesquisa buscou uma composição que conferisse destaque aos conhecimentos apontados pelos docentes das áreas acadêmicas, a visão dos docentes das metodologias específicas e dos professores da escola básica. A intenção foi contemplar diferentes elementos que estão envolvidos nas transformações que ocorrem no processo de recontextualização desse conhecimento em seu caminho até a sala de aula. Assim, buscou-se enfatizar que os conteúdos do currículo real são aqueles da socialização que acontece na escola, marcados pelas possibilidades de aprofundamento na sua análise conferidas pelo acesso aos conhecimentos das disciplinas escolares.

Certamente não se desvalorizou os diversos elementos que devem ser levados em conta no trabalho de ensino – as condições estruturais das escolas, a qualidade das orientações que chegam a essas instituições e aos professores, a disponibilidade ou não de recursos didáticos necessários, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, as condições sociais mais amplas, as especificidades dos estudantes, etc. Mas a referida pesquisa focalizou se, e em que medida,

os professores reconhecem a definição do que deve ser ensinado no currículo. Neste sentido, as entrevistas com os professores da escola básica buscaram levantar elementos para reconhecer se esses sujeitos expressam ter clareza das especificidades dos conhecimentos mobilizados nas disciplinas escolares, de modo que possamos analisar o que isso pode significar na sua atuação como agentes de recontextualização no delineamento do conhecimento escolar.

Coerentemente com o recorte escolhido para a composição deste artigo, na sequência são apresentados os principais resultados da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos que a embasaram, focalizando-se os elementos relativos ao campo da Geografia.

Resultados

A fim de melhor organizar a apresentação dos resultados da pesquisa, primeiramente seguirá a análise dos documentos curriculares citados, para depois se discutir as representações dos docentes e professores envolvidos nesta seleção da pesquisa, objetivando-se, de maneira geral, caracterizar as escolhas assumidas por esses diferentes agentes, contextos e textos recontextualizadores no que se refere à constituição do currículo no âmbito da disciplina de Geografia.

A Geografia nos documentos curriculares selecionados

a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A Geografia apresentada nos PCN é considerada uma disciplina cujos conhecimentos podem levar os estudantes a compreender de forma mais ampla sua realidade, propiciando uma mais consciente e propositiva participação desses sujeitos em seus diferentes contextos da vida. Afirma-se que ela tem por objetivo o estudo das relações entre a formação das sociedades humanas e as dinâmicas da natureza que lhe

ção sustentação, por meio da leitura do lugar, do território, das paisagens e de outras expressões da espacialidade. Para fazer essa abordagem relacional:

[a Geografia] trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir a compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Embora se indique que o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias Paisagem, Território e Lugar também devem ser abordadas, inclusive nas séries iniciais da primeira parte do Ensino Fundamental (1ª e 2ª). Contudo, a maneira de entrada dessas categorias no currículo deve considerar as características cognitivas e afetivas dos estudantes, os quais devem ser provocados a construir olhares cada vez mais complexos e críticos acerca de sua realidade.

O documento, ainda, propõe uma perspectiva de Geografia que busca romper com as tradicionais compartimentalizações regionais e com a noção de complexidade escalar ascendente dos círculos concêntricos que caracteriza uma forte tradição do trabalho com o saber geográfico nos anos iniciais, mediante a concepção de que “a compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente” (BRASIL, 1997, p. 77). Em certa medida, tais proposições se aproximam ao que diferentes produções do campo do Ensino de Geografia evidenciam, ao defenderem uma abordagem mais globalizante entre as escalas espaciais, especialmente acerca da ideia de que:

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando suas partes separadamente para depois juntá-las. O mundo não é a somatória dos

espaços tomados separadamente, mas tomados como indissociáveis, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade (STRAFORINI, 2002, p. 99).

Já no Ensino Fundamental II, considera-se nos PCN que o espaço deve ser o objeto central da disciplina, e que as categorias Território, Região, Paisagem e Lugar devem ser tomadas como seu desdobramento (BRASIL, 1998, p. 27). A organização do currículo se dá em torno de eixos temáticos, sendo que na sequência do documento, esses eixos temáticos são desdobrados em temas mais específicos, privilegiando uma concepção de currículo bastante plural do ponto de vista do referencial epistemológico da ciência geográfica. Esse aspecto, inclusive, rendeu ao documento algumas críticas por parte de geógrafos que viram nos PCN uma Geografia não totalmente comprometida com uma *perspectiva crítica* de disciplina escolar, seja pela possível ausência de uma opção política mais clara do documento (ALBUQUERQUE, 2005; PONTUSCHKA; 1999), ou ainda, por uma pretensa inclinação neoliberal (OLIVEIRA, 1999; ROCHA, 2010). Sobre isso, Oliveira (1999) detalha que as:

[...] diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica [...] Não eleger uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade do ecletismo aparecer como concepção dominante (OLIVEIRA, 1999 p. 50).

Mesmo diante da pertinência das críticas destacadas, os PCN apresentam um conjunto de eixos e temas a estes correlacionados que representam saberes recontextualizados referentes a diferentes campos da ciência geográfica, os quais se mostraram como importantes fundamentos na elaboração dos currículos em diferentes unidades da federação. Pelo fato dos PCN, no que se refere à Geografia, permitirem a realização de escolhas distintas quanto aos fundamentos dos

conhecimentos implicados no currículo, os textos dos documentos estaduais que derivaram dele carregam esta marca, expressando essa perspectiva plural acerca do que se ensina e se aprende na escola.

b) As propostas curriculares de Rondônia, São Paulo e Santa Catarina

Na proposta Rondônia, considera-se que a importância da disciplina está na possibilidade que esta porta de fomentar a compreensão da dinâmica social, espacial e temporal em uma escala do local ao global e em uma perspectiva multidisciplinar, com incorporação de conceitos/conteúdos que vão além dos conceitos geográficos de Paisagem, Espaço e Tempo, Sociedade, Lugar, Região e Território (RONDÔNIA, 2013, p. 234). Afirma-se, ainda, que:

A geografia escolar do século XXI deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes entre educandos e educadores, onde o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a ser seja uma constante no processo ensino aprendizagem (RONDÔNIA, 2013, p. 234).

O currículo é organizado em eixos temáticos e, na apresentação dos conteúdos são trazidas listas por ano, nas quais constam, principalmente, temas a serem abordados, como desdobramentos dos eixos. Por mais que sugira os eixos temáticos, conteúdos, competências e habilidades por ano, o documento não permite reconhecer indicações acerca da complexidade conceitual a ser atingida ao longo do Ensino Fundamental, exceto o que pode ser inferido a partir das referidas listas, ficando sob responsabilidade do professor a definição da forma pela qual os conceitos serão abordados, bem como a profundidade conceitual que será realizada nas aulas.

Na proposta curricular do Estado de São Paulo, por sua vez, sustenta-se que a Geografia é importante porque permite desenvolver

linguagens e princípios que possibilitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada. Ela prioriza a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais, daí a sua relevância na formação dos alunos (SÃO PAULO, 2011, p. 77).

Para o Ensino Fundamental I, são apontados eixos organizadores do currículo. Quadros trazem o detalhamento da proposta, que se estrutura em torno de expectativas de aprendizagem, orientações curriculares gerais e indicações para a avaliação do aluno, por meio de um campo intitulado “*observar se o aluno*”, seguido do que se espera que ele seja capaz de realizar.

Para o Ensino Fundamental II, menciona-se uma “nova concepção de Geografia”, que consistiria em:

com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela –, em especial a partir do advento da comunicação *on line*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente (SÃO PAULO, 2011, p. 75).

Os conteúdos para o Ensino Fundamental II se organizam a partir dos conceitos de Território, Paisagem, Lugar e Cartografia, que são considerados pelo documento como estruturadores do currículo. A organização por bimestre e por ano pretende destacar conteúdos disciplinares e objetivos formativos na forma de habilidades, e são apresentados a partir de listas que destacam mais as temáticas a serem desenvolvidas do que os conteúdos conceituais, propriamente.

Sobre a complexidade gradual que orienta a abordagem dos conteúdos, menciona-se que nos primeiros anos do Ensino Fundamental II deve-se focalizar o letramento geográfico e nos anos finais aprofundar a interpretação e a análise crítica da realidade, dando

uma ideia de ascendência de profundidade conceitual ao longo do Ensino Fundamental II.

Por fim, a proposta do Estado de Santa Catarina apresenta a disciplina de Geografia como responsável por estimular o pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno, afirmando que os saberes da disciplina permitem estudar as expressões espaciais que resultam das “lutas, disputas, jogos de interesse e de poder” (SANTA CATARINA, 1998, p. 174) que coexistem nas sociedades humanas.

A proposta confere, ainda, especial importância à Cartografia, vista como uma linguagem privilegiada para a Geografia, pois permite tratar da informação espacial de maneira aprofundada e relacional. Dessa maneira, afirma-se que:

O critério de seleção/delimitação do que estudar em Geografia não deve ser o tradicional critério geológico geomorfológico. Não há mais sentido em isolar os continentes para estudá-los, eles não têm identidades em si próprios que os diferencie essencialmente entre si. O novo arranjo mundial não se assenta exclusivamente no critério físico, embora ele possa estar presente. A organização em mercados comuns, por exemplo, demonstra isto. Neste nível de raciocínio, o critério de seleção/delimitação do conteúdo deve estar referido a temas, enunciados o mais das vezes por problemáticas que vão ser situadas em um espaço e num tempo. Para isso, deve-se ter a referência da cartografia. As noções de cartografia devem ser constantemente trabalhadas, não como um conteúdo em si, mas como um instrumento capaz de permitir que se conheça e represente o espaço estudado (SANTA CATARINA, 1998, p. 181).

Dentro dessa perspectiva, então, busca-se alcançar uma concepção de currículo que ultrapasse a lógica da regionalização tradicional da Geografia, permitindo-se, assim, pensar a espacialidade a partir das suas dinâmicas reticulares e de seu caráter articulado, sendo a cartografia um poderoso instrumento de comunicação dessa realidade complexa.

Além disso, sugerem-se temas possíveis para serem abordados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, na sequência, nos anos finais

desse segmento. Não é apresentada uma lista fechada de conteúdos, mas sim, um conjunto de temas que pretendem ser “abertos e podem ser relacionados ou ampliados na medida do conhecimento da realidade dos alunos, da comunidade escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola” (SANTA CATARINA, 1998, p. 182).

Indica-se, por fim, que ao final do Ensino Fundamental I os alunos devem ter organizado o conhecimento relativo ao seu mundo cotidiano privilegiando as escalas do local (município) e da região (Estado). Já ao final do Ensino Fundamental II, espera-se que o aluno conheça a realidade em que vive articulando de maneira mais ampla as diversas escalas que perpassam suas práticas cotidianas, desde o nível da comunidade, passando pelas escalas municipal, estadual e nacional, até a compreensão significativa das interferências e trocas que essas dimensões escalares efetuam com espacialidades mais distantes de seu contexto imediato de vivência.

A perspectiva de docentes universitários sobre o currículo da Geografia

Como já indicado anteriormente, foram organizados dois grupos de docentes universitários e pesquisadores, segundo seu campo de atuação. Os primeiros, nomeados aqui como *docentes/conhecimento específico*, atuam nas áreas específicas do conhecimento, sem vinculação direta com as discussões sobre educação básica. Já os demais, os quais são designados neste artigo como *docentes/metodologia do ensino*, desenvolvem suas funções no ensino das metodologias de cada uma das disciplinas de que trata a presente pesquisa. Como o recorte aqui apresentado refere-se à disciplina Geografia, tratam-se de dois docentes, que representam, respectivamente, cada um dos dois grupos acima citados.

A pesquisa mostrou que ambos os docentes afirmam a relevância – e sua concordância – com os conceitos apontados nos PCN como sendo

centrais para o ensino da Geografia. Não parece haver qualquer ressalva em relação ao que o documento de produção federal aponta.

Ao tratarem da Proposta Rondônia, por exemplo, os docentes reafirmam o que já tinha sido destacado em relação ao PCN. Para o docente/conhecimento específico, a Proposta São Paulo deixa de lado as questões relacionadas ao conhecimento do meio físico, enfatizando os aspectos sociais. Isto, para ele, deveria ser melhor equilibrado. Já com relação ao Docente/ Metodologia do Ensino, suas ponderações limitaram-se à afirmação da semelhança entre as propostas, já destacada em relação às anteriores.

Após a leitura dos excertos da Proposta Santa Catarina, o docente/conhecimento específico manifesta sua preocupação com a possibilidade real de se concretizar o objetivo de formação de sujeitos críticos e reflexivos na escola, diante dos problemas com a formação dos professores e dos conteúdos selecionados para serem ensinados aos alunos. É interessante que, apesar deste docente não ter revelado qualquer discordância com relação aos conteúdos apontados nas outras propostas, ele revela que tal seleção pode não ser suficiente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Por sua vez, o docente/metodologia do ensino volta a afirmar a semelhança entre as propostas, sem maior aprofundamento.

Ao serem indagados sobre suas próprias concepções acerca da relevância e da identidade da Geografia dentro da escola, o docente/conhecimento específico afirma que a disciplina contribui para a compreensão das questões ambientais prementes, de modo que se possa lidar com mais desenvoltura diante do que é veiculado pela mídia, por exemplo. Confere centralidade à linguagem cartográfica para o ensino da disciplina na escola e salienta que o mais importante é o uso que o aluno fará dos conteúdos aprendidos. Menciona algumas temáticas que julga importantes, tais como as que se referem ao desenvolvimento da cidadania ativa, às relações entre sociedade e natureza, à reciclagem e ao uso consciente dos recursos naturais.

Também enfatiza que o foco do ensino deve estar no contexto mais próximo do aluno.

O docente/metodologia do ensino, por sua vez, concorda com a ideia de que a Geografia favorece uma melhor compreensão do mundo, pela ênfase que confere às relações entre a sociedade e a natureza. Mas, ao buscar identificar conceitos que deveriam ser garantidos na escola para que essa compreensão de mundo se alargue, sublinha que, nesse nível da educação formal o currículo deveria se ater a grandes temáticas, mais gerais, que, de alguma forma, lidem com noções tais como Natureza, Sociedade, Espaço Geográfico, Região. Na sua forma de ver, o que é mais relevante é que os conteúdos abordados nas aulas de Geografia encontrem ressonância com as demandas dos alunos. Dessa maneira, ambos os docentes parecem reproduzir uma ideia muito popularizada nos ambientes de formação do professor de Geografia, que é a de que a escola deve priorizar as demandas dos estudantes na conformação dos currículos nas escolas.

A perspectiva dos professores do ensino fundamental

No âmbito dessa pesquisa, foram dois os professores que focalizaram a disciplina Geografia em suas contribuições – um que atua no Ensino Fundamental I e outro, no Ensino Fundamental II. Vale destacar que, no Ensino Fundamental I, essa disciplina fica sob a responsabilidade de professores generalistas, com formação em Pedagogia, enquanto no Ensino Fundamental II, os professores são especialistas na Geografia.

O professor do Ensino Fundamental I foi bastante breve e superficial na definição sobre o que entende como conceitos e procedimentos que definem a disciplina. Para o professor a Geografia é uma “*questão de posicionamento, questão de relevo, questão de conhecimentos ambientais. [...] não tem como distinguir só isso ou só aquilo, tem que ser trabalhado de uma vez*”. Quando trata da importância que confere à diferenciação entre o

tipo de conhecimento que os alunos desenvolvem em sua experiência imediata, cotidiana, e aquele que devem acessar na escola, o professor aponta que os alunos *“têm esse conhecimento [da experiência imediata], mas não têm a razão dele: por que aquilo está acontecendo, como é que aquilo acontece; para ele torna-se uma coisa quase que banal. [...] A partir do momento que ele não sabe, que ele só aprendeu no convívio, tanto faz se é arenoso se é barrento, [por exemplo], dá na mesma.*

Ao ser instado a refletir sobre a diferença entre o conhecimento aprendido nas experiências imediatas do dia a dia e o conhecimento escolar, o professor enfatiza o papel das famílias no encaminhamento de aprendizagens externas à escola que concorram para a facilitação do contato com o conhecimento específico das disciplinas. Nesse sentido, afirma que, quando as crianças são “iniciadas” pela família, naquilo que se relaciona às disciplinas e que encontra sentido no cotidiano, o cumprimento do seu papel, de dar continuidade e aprofundar o aprendizado, fica mais fácil. Da mesma forma, no caso das crianças cujas famílias “falham” nesses primeiros contatos, o trabalho da escola – e a sua prática – se vê dificultado. É interessante que a relação identificada entre os dois tipos de conhecimento se restringe à perspectiva da continuidade apenas, nunca de ruptura com o que os alunos trazem como conhecimento prévio do mundo. Não há elementos nas declarações que permitam acreditar que o professor reconhece diferenças na estrutura dos dois tipos de conhecimento destacados para a reflexão – da experiência imediata e escolar.

Ao responder sobre as especificidades dos conhecimentos das disciplinas escolares e da necessidade de marcar essas diferenças no trabalho que desenvolvem, o professor parece valorizar a busca pelas interfaces entre as disciplinas. Diz ele que *“pode até ser que haja essa linguagem distinta, de uma para outra, mas, a partir do momento que você trabalha de uma forma interdisciplinar, você acaba usando o mesmo linguajar. E a criança aprende, da mesma forma que ele aprendeu o Português, aprendeu a História, ele vai aprender a Geografia”.*

Ao destacar a percepção que tem acerca das fronteiras entre as disciplinas escolares, o professor mostra uma preocupação em afirmar que a forma de abordagem do conhecimento – integrada, interdisciplinar – é mais importante do que as especificidades de cada uma delas. Ainda que identifiquem diferenças entre as disciplinas, a ênfase nas declarações é no sentido de sublinhar que a metodologia adotada deve enfraquecer essas especificidades. Alguns apontamentos permitem supor até que o professor não reconhece demandas intelectuais e de recursos de pensamento envolvidos na aprendizagem das diferentes disciplinas escolares – como se aprender Português, Matemática, Arte ou Geografia exigisse o desenvolvimento dos mesmos recursos por parte dos alunos.

No que se refere à clareza que reconhece nos materiais que definem o que deve ser ensinado em cada nível de escolarização – ou à sua falta –, o professor enfatiza a busca que faz em materiais diversos – livros didáticos, sites da Internet, propostas curriculares oficiais, etc. –, para complementar as indicações dos materiais de referência. Além disso, ressalta que falta clareza, ou detalhamento, às prescrições curriculares, especialmente no que se refere à forma de abordagem dos conhecimentos. Afirma que o conteúdo dos documentos não é suficiente, explicitando sua opinião de que falta também um direcionamento metodológico por parte desses materiais, ou seja, a sua crítica vai mais no sentido de que essas prescrições não definem claramente uma forma de ensinar, um caminho, indicações do tipo: “*você trabalha assim [para ensinar o que está definido]*”. A necessidade de explicitação dessas possibilidades é que parece mover o professor na busca por outros materiais em fontes diversas, em especial, no livro didático.

Por sua vez, o professor do Ensino Fundamental II, especialista na disciplina de Geografia, ao tratar sobre os conceitos e procedimentos centrais da disciplina, traz destaques importantes, que incluem habilidades, temas e/ou conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ligados à Geografia, tais como as relações históricas homem-natureza, globalização,

a cartografia, questões sociais, entre outras. Nas palavras dele, “a Geografia estuda o espaço, então, dentro dessa questão, [...] os conceitos históricos, tanto de um pouco de história da formação natural como a história do homem. [...] tem os conceitos naturais, coordenadas geográficas, isso é muito importante. Essa coisa do histórico do que que é paisagem, esse conceito do que que resulta. [...] e uma visão do mundo, uma visão com foco no Brasil, mas uma visão do mundo, também. Conceitos que são muito importantes, hoje: essa coisa da globalização, que você vive num mundo globalizado [...] Princípios básicos da questão da natureza, da Terra, para ele [o aluno] não ficar muito em detalhe, mas que tenha aquela visão. Saber a importância da história na construção disso, as questões sociais. Não pode deixar de, no momento certo, trabalhar as diversas desigualdades, racismo, preconceito, intolerância, nos diversos momentos”.

Quando indagado sobre a distinção entre o conhecimento da experiência imediata e o conhecimento escolar da disciplina, o professor de Geografia salienta que o conhecimento escolar da disciplina deve permitir o estudo e a reflexão mais distanciada da realidade do aluno. Afirma que “do jeito que [o conteúdo da Geografia] é apresentado, dá a impressão que está meio distante [daquilo que o aluno traz de conhecimento], mas, se você consegue trazer a Geografia [para mais perto desse conhecimento do aluno], a contextualização é mais fácil. A não ser quando você vai chegando em alguns conceitos que para [os alunos] são abstratos. Às vezes, fica difícil dele [compreender]. [...] Tem [diferença entre o conhecimento do dia a dia e o conhecimento escolar]. E eles têm que entender que vão aprender a estudar a realidade, [...] e o grande papel nosso é fazer essa relação. Acho que esse é o grande trabalho do professor”.

Seguindo a tendência de evidenciar tanto a especificidade da disciplina quanto a necessidade de se estabelecer constantemente relações entre as diferentes abordagens de conhecimento na escola demonstrada pelos demais professores entrevistados, o professor de Geografia do Ensino Fundamental II afirma que “o mundo é uno”, e não obedece à

compartimentalização entre as disciplinas. Segue dizendo que acha *“importante que [o aluno] saiba que a realidade é uma coisa, que existem olhares diferentes, mas que a realidade é aquela”*.

Quando o professor de Geografia do Ensino Fundamental II é questionado sobre a clareza das prescrições curriculares a respeito do que seria o conhecimento essencial da disciplina, seguindo também a tendência dos demais entrevistados desse grupo, existem indicações que permitem supor que o conteúdo está relativamente claro nesses documentos. O que os professores, de maneira geral, salientam é que: (1) cabe a eles fazer as adequações necessárias, diante das características e possibilidades de seus alunos, bem como das reais condições de desenvolvimento do currículo nas escolas e salas de aula – tal adequação é tomada como o cerne do papel do professor; (2) os documentos disponibilizam poucas ideias ou sugestões de práticas para o ensino desses conteúdos; (3) na busca pelas adequações necessárias, outros materiais vão sendo utilizados, para além das propostas curriculares do estado, tais como os livros didáticos e as propostas de escolas particulares.

Considerações finais

A hipótese inicial deste trabalho, construída com base nas ideias de autores como Silva (1999) e Gimeno Sacristán (1999), era de que a identificação do núcleo de conhecimentos considerado essencial para a formação não consistiria numa atividade fácil, por conta de uma tendência no campo do currículo – e mesmo no campo mais amplo da educação – de enfatizar as questões ligadas ao “como” ensinar, mais do que o conteúdo deste ensino. Considerou-se, assim, que documentos e sujeitos tenderiam a reforçar essas questões de método e evitariam, ou desviariam da indicação das escolhas de conteúdo. Desta maneira, através dos procedimentos adotados, buscou-se nas fontes previamente

descritas as informações consideradas relevantes a fim de testar a referida hipótese.

Neste sentido, pode-se perceber que os diferentes documentos curriculares apresentam pontos de aproximação, por exemplo, no que se refere ao papel atribuído à disciplina na formação escolar e aos temas/conteúdos destacados como relevantes. Mas, mesmo no que tange a esses aspectos, surgem zonas de afastamento, com documentos assumindo tons mais ou menos utilitaristas na relação com os conhecimentos – ressaltando o valor do acesso a eles pelo uso mais imediato que possam ter, ou, o valor intrínseco desse conhecimento para a ampliação das possibilidades de compreensão mais elaborada do mundo. Dentre essas zonas de afastamento, destaca-se o fato do PCN e da Proposta Santa Catarina lidarem com especificações mais flexíveis no que se refere ao tempo destinado ao ensino dos conteúdos. O primeiro documento tenta lidar com blocos de conteúdos para ciclos de dois anos, e o segundo, recusa-se a estabelecer listas de conteúdos, atendo-se a sugestões mais amplas e reforçando a ideia de que é o professor, diante de sua turma e nas condições reais da escola, quem define o “que”, o “como” e o ritmo do ensino. As propostas mais recentes, de São Paulo e Rondônia, por sua vez, tendem a definir mais rigidamente os conteúdos a serem ensinados em períodos mais curtos de tempo, o que pode representar uma restrição do espaço de adequação desses projetos formativos pelo professor e pela escola – ou, o espaço para as suas ações recontextualizadoras.

Os documentos curriculares analisados, especialmente no que se refere à Geografia, revelam o consenso em torno de alguns grandes eixos que organizam o currículo, que são, em linhas gerais, os mesmos destacados pelo PCN. Demonstrou-se que o objeto central tratado nos documentos é o conceito de Espaço Geográfico, desdobrado nas categorias Território, Paisagem, Lugar, e Região mesmo que nos textos não se mencione explicitamente esses elementos. Também é comum a preocupação com a constituição de uma visão de homem como ser

integrado ao ambiente, atuante e responsável pelas transformações a ele impostas, em relações de mão dupla, que devem ser sempre tomadas numa perspectiva histórica, articulando diferentes escalas de análise, desde o nível local até o global. As propostas curriculares ainda enfatizam que o espaço geográfico deve ser considerado como o resultado de um complexo campo de lutas, disputas e relações de poder, o que salienta a perspectiva histórica e crítica de leitura do mundo que a Geografia é capaz de propiciar aos estudantes.

Dentro desse âmbito, é interessante destacar que os achados da pesquisa reforçam o que já foi apontado anteriormente (BRASIL, 2010; GALIAN, 2014) no que se refere à centralidade assumida pelo PCN na produção de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, notadamente no que se refere aos objetivos atribuídos às diferentes disciplinas para a formação escolar.

Na produção do discurso pedagógico no nível da produção de propostas curriculares, o discurso instrucional produzido no âmbito acadêmico é embutido num discurso regulador cujos limites estão relacionados às especificidades das etapas de desenvolvimento dos alunos em cada nível de escolarização, às tradições do trabalho escolar, às concepções dos diversos agentes envolvidos nesse processo de recontextualização – tais como os docentes envolvidos com a formação de professores e com as teorias de ensino, editoras e autores de livros didáticos, gestores e professores nas escolas, alunos, pais e comunidade. Na busca por combinar esses diversos pontos de vista, e a despeito das críticas recebidas pelo documento, os PCN parecem ter operado uma síntese que respondeu em grande medida aos interesses desses agentes. Assim, mesmo decorridos cerca de 20 anos da sua elaboração, esse documento encontra ressonância nas propostas analisadas e, também, não destoia fortemente das concepções apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

Quando o docente/conhecimento específico e o docente/metodologia do ensino comentam os trechos das propostas e indicam suas

posições sobre o que deveria ser central na disciplina, não se verificam graves discordâncias no que tange ao conteúdo a ser ensinado. A rigor, o docente/metodologia do ensino de Geografia limitou-se a sublinhar a semelhança entre as propostas e enfatizou a centralidade que confere ao interesse que os conteúdos do ensino possam gerar nos alunos.

Os docentes dos dois grupos, e especialmente o envolvido com a metodologia do ensino, encontram maior compatibilidade entre a Proposta Santa Catarina e suas perspectivas sobre o que deve compor o currículo. E o ponto que parece ser o responsável por isso é o fato dessa proposta evitar a indicação muito estrita de conteúdos a serem abordados em períodos definidos de tempo. Já o docente ligado à produção do conhecimento específico da Geografia encontra mais dificuldade para crer nas possibilidades reais da escola na condução do ensino e enfatiza a preocupação com o uso do conhecimento pelos alunos.

Em princípio, acreditava-se que os sujeitos do grupo docentes/conhecimento específico, ao serem convidados a pensar no que seria central para a formação escolar dos cidadãos de seu tempo, teriam teoricamente mais elementos para ressaltar as questões relacionadas à estrutura do conhecimento – discursos vertical e horizontal, com diferentes estruturas (hierárquica e horizontal), para retomarmos as ideias de Bernstein (2000). Entretanto, não foram esses os pontos de destaque nas suas declarações, as quais se ativeram às percepções mais difundidas em diferentes âmbitos, que enfatizam o conhecimento prévio do aluno, o seu interesse ou a sua motivação, e a necessidade de se buscar estratégias mais adequadas para um ensino renovado. Por um lado, isso pode se dever ao fato dessas ideias estarem muito difundidas no Brasil e, no mundo, como discutem autores como Gimeno Sacristán (1998), Moore (2012) e Young (2011). Por outro lado, a distância desses sujeitos em relação ao debate sobre a educação básica talvez explique sua fidelidade a essas representações mais disseminadas na sociedade.

No que remonta ao enfoque específico dos docentes de metodologia do ensino, como agentes de recontextualização que atuam frequentemente não só na formação de professores para a educação básica, mas também na produção de materiais para a escola, professores e alunos, os conhecimentos relacionados às teorias de ensino e de desenvolvimento constituem bases para o discurso regulador sobre o qual se assenta o discurso instrucional das disciplinas escolares. Vê-se que esses agentes estão menos preocupados com a sequência e o ritmo que poderiam advir da estrutura do conhecimento especializado, e mais interessados na sequência e no ritmo marcados pelo desenvolvimento dos alunos e pelos conhecimentos das ciências da educação.

As concepções dos professores do Ensino Fundamental I – incluída aí as indicadas anteriormente – geram inquietação diante das afirmações de Young (2011) sobre a necessária distinção entre conhecimentos de diferentes naturezas no trabalho da escola. Para esse autor, o currículo deve permitir o acesso a um conhecimento que normalmente não é acessível no contexto imediato. Este conhecimento representa novos parâmetros para entender o mundo e é, portanto, mais valioso para a função que se atribui à escola.

A fim de circular em outros contextos, tal como o seu ambiente familiar ou no seu grupo de amigos, o aluno pode estar absolutamente confortável com o seu conhecimento do dia a dia, um discurso no qual predominam os conhecimentos de estrutura horizontal, como define Bernstein (2000). A escola, por sua vez, lida com o discurso vertical, cuja estrutura é diferenciada do discurso horizontal, assim como o são as formas de ensino e de aprendizagem desse conhecimento. Portanto, quando os professores não reconhecem tal distinção, e sequer a valorizam, possivelmente estão operando com uma simplificação do conhecimento que compõe o discurso instrucional, a fim de trazê-lo para o patamar do que já sabem os alunos, a fim de não romper com o que eles trazem, apenas dar continuidade. Entretanto, para que possam tomar distância do seu contexto mais imediato e tomar o mundo como

objeto de reflexão, os alunos precisam muitas vezes romper com suas explicações iniciais, fazendo uso de novas categorias conceituais e de pensamento, para enriquecer sua relação com as ferramentas conceituais e práticas que possibilitam a leitura relacional e crítica do mundo em que vivem.

Na entrevista com o professor de Geografia do Ensino Fundamental II identifica-se uma maior clareza sobre o que é central na disciplina, bem como sobre a diferença que existe entre ela e aquilo que os alunos trazem de conhecimento sobre os fenômenos. Isso pode significar que ele identifica as distintas naturezas dos tipos de conhecimento que circulam na escola, o que, talvez, faça com que o discurso instrucional tenha um peso maior no discurso pedagógico assumido em suas aulas.

Entretanto, os dois grupos de professores sentem falta, nos documentos curriculares, não de indicações sobre o que ensinar, mas sobre como ensinar – ou, sobre como fazer a tal mediação, como se o “o que” do ensino fosse ou óbvio, evidente ou insignificante. Parece que se considera que aquilo que deve ser ensinado já está definido, é conhecido por todos, não é pergunta que se faça, ou que caiba a um professor da escola básica fazer. Aparentemente há um consenso em torno da ideia de que há outros sujeitos e instâncias – os acadêmicos e a universidade, talvez – aos quais caberia indicar o que se deve ensinar e aprender. Ao professor, nessa perspectiva, caberia fazer esse “o que” ser aprendido pelos alunos, e não a discussão sobre essa seleção.

Essas são algumas ideias que podem estar por trás da dificuldade ou do desconforto dos professores, notadamente os do Ensino Fundamental I, para fazer indicações sobre o que é central nas disciplinas, ou seja, o que não pode ser negado a quem passa pela escola. Outra possibilidade é que o conhecimento que esses professores têm sobre as disciplinas não lhes permite refletir sobre o que elas poderiam representar como instrumentos de compreensão do mundo em outras bases, para além das que sustentam o conhecimento do dia a dia.

Outra explicação para a dificuldade ou desconforto para apontar o que é central na aprendizagem da disciplina é a ideia de que não importa o que se ensina, mas, sim, que isso seja interessante, que motive os alunos, e que respeite o que eles sabem e desejam. Esta é uma visão que remete a um currículo centrado no aluno. Vale destacar que essa ideia parece estar presente nas declarações de alguns sujeitos em cada grupo de entrevistados, desde os docentes/conhecimento específico até os professores na escola básica, em alguma medida confirmando a hipótese que se tinha.

Young (2007; 2011; 2013), ao tentar delinear uma distinção entre currículo e pedagogia – ou, didática, em português –, enfatiza a importância de que isso fique claro para os que atuam no nível da produção de políticas educacionais, inclusive as de currículo. Mas afirma que isso não cabe para o professor, que, em sua prática, constantemente está lidando com ambos: com a definição do que deve ser ensinado e com as escolhas referentes ao como ensinar. Para os elaboradores de prescrições curriculares, é muito importante manter a atenção na diferença entre currículo e pedagogia porque, nesta perspectiva, o documento curricular deve ser o resultado de escolhas sustentadas por reflexões que devem se manter, mesmo depois da sua publicação, uma vez que cada proposta curricular articula interesses de naturezas distintas – acadêmicos, cognitivos, econômicos, políticos, etc. –, que se legitimam em contextos específicos. Dessa forma, Young (2011) ressalta que não cabe a esse documento, ou aos que o elaboram, avançar sobre as escolhas relacionados à didática, ou seja, sobre as escolhas do professor, relacionadas, por exemplo, à sequência de abordagem, ao ritmo do ensino, às estratégias a serem desenvolvidas ou ao que será avaliado, sendo este um trabalho específico do professor, sustentado por seu conhecimento profissional.

As escolhas curriculares registradas nas propostas devem responder à função que se atribui à escola. Sendo ela, na pesquisa a que se refere este artigo, assumida como a ampliação das possibilidades de

compreensão do mundo em bases distintas daquelas que o discurso horizontal propicia, a definição curricular deve basear-se na ampla discussão sobre quais são os conceitos-chave, os conteúdos e as práticas essenciais de cada disciplina que representariam essa possibilidade de compreensão ampliada do mundo.

No caso da Geografia, esta perspectiva aponta para uma concepção de currículo que podemos chamar aqui de multiescalar, ou seja, que permita aos sujeitos seu trânsito efetivo entre as diferentes dimensões de sua realidade, desde as que lhes são próximas espacialmente até as que aparentam se situar para além das fronteiras de sua própria comunidade. Num mundo cada vez mais articulado, como resultado da complexificação das relações sociais promovida por um novo meio técnico-científico-informacional, compreender o mundo em que se vive significa, cada vez mais, poder perceber as diferentes facetas e mecanismos que determinam a produção da vida cotidiana, sendo esta uma condição imprescindível para a leitura relacional e crítica do mundo e para o pleno exercício da autonomia e da cidadania.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. *Revista Mercator*. Fortaleza, ano 4, n. 7, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.

BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 5, n. 1, p. 46-57, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

GALIAN, Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 149-195.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. Jose. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, Amanda Regina. A Geografia escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar. *Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*, Barcelona, v. XVI, n. 905, 2011.

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento, *Mercator*, Fortaleza, v. 3, n. 6, 2004.

KAERCHER, Nestor André. Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? *Terra Livre*, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, 2007.

MOORE, R. Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, London: Routledge, p. 1-21, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.) *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PEZZATO, João Pedro. *Ensino de Geografia – histórias e práticas cotidianas: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo (SP): USP, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre o Estado e a escola. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA Genylton Odilon Rêgo. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. *Revista Contrapontos*. v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular de Rondônia*. Ensino Fundamental. SEDUC/RO, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Proposta curricular*. Geografia. SE/SC, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º Edição atualizada. SEE/SP, 2011.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre: Mudanças Globais*, São Paulo, v. 1, n. 18. 2002.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, Campinas, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018



Estará morto o conhecimento escolar poderoso?

Zenilde Durli*

Juares da Silva Thiesen**

Resumo: O artigo tem como objetivo discutir e analisar conceito(s) de conhecimento escolar, especialmente no que se refere à problemática de sua significação em termos de *valor e funções* atribuídos pelas distintas perspectivas teóricas do campo dos estudos curriculares. (Re)Afirmamos que diferentes perspectivas mobilizam e/ou fixam sentidos distintos para este conceito, com desdobramentos nos contextos da escola onde atuam os sujeitos da prática curricular. Sustentados neste pressuposto, reconhecemos entre um *conhecimento morto* e um *conhecimento escolar poderoso*, incontáveis possibilidades de valoração como fixação de sentido, fortemente associadas ao modo como os sujeitos operam nos processos de significação e fechamento de seus conceitos e na correlação de forças estabelecidas nos múltiplos contextos de definição da prática curricular. Trata-se, portanto, de um estudo teórico desenvolvido com base na produção científica do campo das teorias curriculares em geral e da sociologia do currículo em particular.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento escolar. Política. Conhecimento poderoso.

Is Powerful School Knowledge Dead?

Abstract: The objective of this article is to discuss and analyze concepts about school knowledge, especially concerning the problematic of their signification in terms of *value and functions* attributed by the distinct theoretical perspectives from the field of curricular studies. We (re)affirm that different perspectives mobilize and or fix distinct meanings for this concept and have consequences in

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: zenilddurli63@gmail.com

** Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: juares.thiesen@ufsc.br

school contexts where the subjects of the curricular practice act. Supported by this supposition, we recognize that at the gap between a *dead knowledge* and *powerful school knowledge* there are countless possibilities for valorization as establishment of meaning, which are strongly associated to how the subjects operate in the processes of signification and closing of their concepts, and in the correlation of forces that are established in multiple contexts of definition of curriculum practice. Therefore, this is a theoretical study based on the scientific production of the field of curricular theories in general and the sociology of curriculum in particular.

Keywords: Curriculum. School knowledge. Policy. Powerful knowledge.

¿Estará muerto el conocimiento escolar poderoso?

Resumen: El artículo tiene como objetivo discutir y analizar concepto(s) de conocimiento escolar, especialmente en lo que se refiere a la problemática de su significación en términos de valor y funciones atribuidos por las distintas perspectivas teóricas del campo de los estudios curriculares. (Re)Afirmamos que diferentes perspectivas movilizan y/o fijan sentidos distintos para este concepto, con desdoblamientos en los contextos de la escuela donde actúan los sujetos de la práctica curricular. Con esta premisa, reconocemos entre un “conocimiento muerto” y un “conocimiento escolar poderoso”, incontables posibilidades de valoración como fijación de sentido, fuertemente asociadas al modo como los sujetos operan en los procesos de significación y cierre de sus conceptos y en la correlación de fuerzas establecidas en los múltiples contextos de definición de la práctica curricular. Se trata, por lo tanto, de un estudio teórico desarrollado con base en la producción científica del campo de las teorías curriculares en general y de la sociología del currículo en particular.

Palabras-clave: Currículo. Conocimiento escolar. Política. Conocimiento poderoso.

Introdução

Durante as últimas duas décadas, um grande progresso foi feito para responder à questão sobre que grupos têm seu conhecimento socialmente legitimado nas escolas. (APPLE, 1997)

A racionalidade técnica está ligada aos princípios de controle e certeza. Seu interesse constitutivo de conhecimento reside em “controlar o mundo ambiental objetificado. (APPLE, apud GIROUX, 1986)

Essa percepção (em perspectiva pós-fundacional) permite reconhecer que o enfraquecimento do potencial político do signficante “conhecimento escolar” não é apanágio das perspectivas essencialistas. Outros caminhos teóricos e/ou paradigmáticos que priorizam nos debates internos do campo do currículo as questões culturais o fixam intencionalmente no lugar da subalternidade. (GABRIEL et al., 2013)

As epígrafes escolhidas para abrir o texto são ilustrativas da provocação apresentada em seu título e traduz, em alguma medida, as reflexões mobilizadas no artigo. A proposta é problematizar, à luz das discussões nucleares desde a constituição do campo do currículo, questões relativas ao conhecimento, mais pontualmente, ao seu *valor* e *funções* nos processos de escolarização e formação humana. A escolha desses dois elementos levou em conta os diferentes sentidos assumidos no pensamento de pesquisadores em suas perspectivas teóricas.

Com esse pressuposto, apresentamos um conjunto de argumentos para reafirmar que cada perspectiva teórica mobilizada no campo do currículo, ao assumir conceitos distintos para conhecimento escolar, vai marcando neles determinadas potências em termos de atribuição de valor e funções e que essas marcações impactam tanto os movimentos internos da produção teórica do campo, como as formulações da política curricular e os contextos da prática.

Iniciamos a discussão com algumas questões clássicas e amplamente conhecidas no campo curricular, seja pela relevância do conteúdo, pela força teórica dos autores de sua criação ou pelo poder traduzido no tratamento teórico do problema do conhecimento escolar. São perguntas que se colocam desde a segunda metade do século XX, mobilizadoras de significativa parcela das discussões e da produção no campo do currículo. Elas tratam do problema do

conhecimento, com a adjetivação escolar, em pelo menos quatro distintas perspectivas: *da seleção* do que conta como conhecimento; sobre *quem* define o que conta como conhecimento; o *que constitui* conhecimento e, ainda, sobre a *potência* do conhecimento nos percursos da formação humana. Como esse mote, apresentamos brevemente os contextos de emergência de tais questões e, na sequência, exploramos como *valor e funções* do conhecimento são entendidos pelas lentes de distintas perspectivas teóricas.

Contextos do debate curricular: clássicas questões sobre conhecimento escolar

Dentre as perguntas nucleares reiteradamente colocadas no debate do campo dos estudos curriculares, uma das mais intrigantes foi formulada ainda no final do século XIX, por Herbert Spencer (1820-1903) na obra *Education intellectual, moral and physical (1859)*, com um capítulo dedicado a discussão sobre ela, qual seja “*qual é o conhecimento valioso?*”. Em resposta, Herbert afirmou ser a ciência o conhecimento mais importante. Para reforçar tal entendimento defendeu que as atividades relativas aos aspectos periféricos da vida devem também ocupar um lugar secundário no currículo e aquelas atividades mais importantes na vida, devem ter o lugar mais importante em um curso de estudos.

Outra questão nuclear, uma espécie de reconstrução ou desdobramento da pergunta spenceriana, foi formulada mais recentemente por Apple (1982), em *Ideologia e currículo* e tratada também em outras obras suas. Apple pergunta, discute e defende o que considera tão ou mais importantes do que a análise sobre qual é o conhecimento socialmente mais valioso. Problematisa indagando *de quem é* o conhecimento mais valioso e, ainda, *por que* determinados conhecimentos são mais importantes que outros. Aliás, essa é a

problematização central dos estudos da chamada Sociologia do Conhecimento no contexto da Nova Sociologia da Educação.

Uma terceira questão foi formulada e tratada por Michael Young com maior ênfase nas obras “O currículo do futuro, da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado” (2000) e “Conhecimento e currículo, do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação” (2010). Nestes textos, Young retoma as perguntas de Spencer e Apple para colocar outras também nucleares, além de desenvolver e defender o conceito de conhecimento poderoso. Suas questões basilares são: *quem* e *o que* legitima o conhecimento? Quais os critérios para determinar o que constitui conhecimento? Assim como os demais, ele também responde, ao afirmar como conhecimento poderoso o especializado.

A essas clássicas indagações, agregamos outra formulada e defendida por pesquisadores das denominadas abordagens de recorte *pós* que, assim como as anteriores, vem provocando intenso debate e significativa produção científica. Como síntese, pode ser formulada nos seguintes termos: não seria o conhecimento escolar um objeto incontornável, um significante mobilizado e fixado como sentido de verdade no conjunto das lutas e estratégias discursivas?

Sobre este aspecto, Gabriel e outros (2013), ancorados em perspectiva teórica *pós*-fundacional, colocam o problema da definição do conhecimento afirmando que, em tempos de crise das instituições escolares, o desafio político consiste também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de conhecimento escolar, na medida que são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição.

O que nos parece radicalmente diferente e potente na postura teórica aqui defendida é que, ao contrário das perspectivas essencialistas, ela reconhece que não existem termos cujos significados tenham sido previamente fixados, pois compreende que as fixações de sentidos são

resultantes de operações hegemônicas e acontecem em meio às permanentes lutas por significação. (GABRIEL *et al.*, 2013, p. 88)

Gravitando em torno destas complexas e potentes questões que exploram *valor e funções* do conhecimento escolar como objetos de compreensão e/ou significação e que continuam mobilizando considerável parte da produção teórica desde a segunda metade do século XX, várias outras também têm sido objeto de discussão e aprofundamento por pesquisadores do campo.

Desde a efervescência do debate feito no contexto da chamada Nova Sociologia da Educação, conforme já referido, significativa parcela de questões emergiu, dentre as quais: i) a cruzada pela reconceitualização do campo, incluindo seus objetos e perspectivas teóricas de investigação (PINAR, 1999); ii) as questões do chamado currículo oculto e seus vínculos com o conceito de ideologia (APPLE, 1982; SANTOMÉ, 1991); iii) as discussões relacionadas com a chamada transposição didática e as disputas pela compreensão sobre as diferenças entre conhecimento científico e conhecimento escolar (CHEVALLARD, 1991); iv) os debates e formulações envolvendo a problemática das disciplinas escolares (GOODSON, 1995; 1997); v) os aspectos relacionados com produção, organização e distribuição do conhecimento envolvendo as categorias classe e poder (APPLE, 1982; 2008), além de várias outras.

Outro conjunto de questões envolvendo a problemática do *valor e funções* do conhecimento escolar têm emergido em contextos de discussão e produção curricular especialmente em zonas de confronto entre perspectivas consideradas conservadoras e neoconservadoras e as chamadas teorias críticas.

Favorecidas no pós Guerra Fria, pelo fortalecimento dos novos arranjos econômicos e sociais decorrentes do binômio regionalização-globalização, as forças neoconservadoras (APPLE, 2008), representadas predominantemente pelos organismos multilaterais, pelo estado quase-mercado, pelas novas redes de governança transnacionais (DALE, 2004;

2008; 2010; BALL, 2014) e pelos empresários da educação (FREITAS, 2012) e retomando princípios da tradição conservadora, passam a formular outras perguntas para o problema do *valor e funções* do conhecimento, com o propósito de afirmar/fixar o que ele *deve ser, quem* deve defini-lo como importante e o que ele *deve conter*. Nesse âmbito, aparece com força perguntas como: pode o conhecimento ser reconhecido como relevante sem que se converta, ele mesmo, em produto? O conhecimento tem valor em si, ou somente quando gera habilidade, capacidade ou competência para fazer algo?

Para Pacheco (2006), essas perguntas estão colocadas num contexto que inclui concepções conservadoras e neoconservadoras. Nelas o currículo é instrucional e legitimado pelos que partilham uma concepção de conhecimento como algo a ser transmitido, estando devidamente organizado num plano, curso ou programa, com a valorização da experiência de submissão de sujeitos às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-los o tipo de pessoas que se espera.

Enquadram-se, nessa perspectiva curricular, os defensores da escola centrada nos conteúdos, nas experiências dos estudantes, nos processos cognitivos de aprendizagem e nas necessidades da economia. Trata-se do currículo no sentido do desenvolvimento curricular, cuja construção começa com Franklin Bobbit (1876-1956) com a enunciação dos objetivos, segue mais tarde com Benjamin S. Bloom (1913-1999) com a tradução dos objetivos em taxonomias e persiste com Ralph Tyler (1902-1994) e Gerome Bruner (1915-2016) por meio da teoria de instrução, expressando-se hoje, com a noção de competência (PACHECO, 2006).

Contextualizadas as questões enunciadas como pano de fundo para pensar sobre valor e funções do conhecimento como pauta nuclear do campo desde sua constituição, passamos, na sequência, a apresentar e discutir marcações mobilizadas, impressas ou fixadas ao longo da história do campo curricular, pelas diferentes perspectivas teóricas. Nas amarrações finais do texto, reafirmamos como o conceito de

conhecimento escolar, considerados os deslocamentos conceituais que os pesquisadores atribuem a ele em termos de valor e funções, vem sendo traduzido e mobilizado nos currículos em contextos escolares.

Valor e funções do conhecimento escolar: diferentes marcações em distintas perspectivas teóricas

Pacheco (2006) nos ajuda a olhar o movimento produzido por distintas concepções teóricas visando conformar, fixar e inclusive hegemonizar determinados *valores e funções* para o conhecimento escolar. Segundo ele, o conhecimento define e caracteriza o percurso constitutivo do currículo escolar. Desde a interrogação clássica de Spencer – qual é o conhecimento mais valioso? até aos dias de hoje, o conhecimento está em discussão, mais ainda quando os resultados escolares não correspondem às expectativas sociais, originando uma tensão entre defensores de perspectivas diferentes, ora centrados nos conteúdos e nos resultados, ora centrados na pessoa e sociedade/cultura.

Sobre este aspecto, Pacheco fornece uma pista interessante dentre várias outras possíveis para pensarmos os pontos de inflexão a partir dos quais cada perspectiva vai imprimindo distinta valoração e finalidade para o conhecimento escolar. Seguindo sua trilha, podemos afirmar que os desvios, curvas ou inclinações de perspectiva conceitual podem ter origem nos pontos que ele mesmo arrola, ou seja, na ênfase que cada concepção atribui como valor e funções para aspectos tais como conteúdos, resultados, sujeitos ou sociedade/cultura.

Nesse mesmo horizonte e na busca por interpretar as razões das diferenças de perspectiva entre distintas matrizes teóricas para este objeto, consideramos interessante incluir a valoração de outros marcos de referência, cujas raízes encontram seus fundamentos em bases de natureza epistêmica, ideológica, pedagógica e política, assumidas e defendidas por distintas escolas teóricas ao longo de seus percursos.

Vejam, então, como *valor e funções* do conhecimento escolar foram e seguem sendo mobilizados, fixados ou significados em cada uma das mais conhecidas abordagens.

Sentidos atribuídos para conhecimento escolar em perspectivas de corte liberal

Correntes liberais com tradição conservadora e neoconservadora como perspectivas teóricas que mobilizam o campo dos estudos curriculares, atribuem valor ao conhecimento escolar essencialmente como conteúdos de reconstrução das experiências dos sujeitos, como matérias resultantes da transposição do conhecimento científico, técnico e moral e ainda, como ferramenta técnica e instrumental de aquisição de habilidades, capacidades e competências. Desde as primeiras formulações de autores que se destacaram na constituição do campo dos estudos curriculares como: Franklin Bobbitt (1876-1956), Ralph Tyler, John Dewey (1859-1952), William Kilpatrick (1871-1965), Harold Rugg (1886-1960), Hilda Taba (1902-1967), R. Fleiming (1924-2017), William Burk Ragan (1896-1973), Edward August Krug (1911-1979), Lady Lina Traldi e outros – estes pontos foram sendo bem marcados.

Traldi (1977), na discussão que faz sobre mudanças no enfoque do currículo e tomando como base autores citados anteriormente, destaca aspectos sobre como o pensamento hegemônico entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, imprimia concepções de currículo e conseqüentemente valor e funções em relação ao conhecimento escolar. Dentre outros pontos, elenca:

[...] a matéria é o núcleo substantivo do currículo (p.16); [...] não aquilo que o indivíduo aprendeu, mas o que ele é capaz de fazer como conseqüência do que aprendeu (TRALDI, 1977, p. 18); [...] é uma sucessão de experiências escolares adequadas a produzir, de forma satisfatória, a contínua reconstrução da experiência; [...] o aprender fazendo (TRALDI, 1977, p. 32-33); aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem experimentar a fim de desenvolver

habilidades que o capacitem a decidir assuntos da vida adulta (TRALDI, 1977, p. 34); experiências por meio das quais as crianças atingem auto-realização, ao mesmo tempo em que aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e uma América melhor para o futuro (TRALDI, 1977, p. 36); [...] são conceitos, habilidades e valores (TRALDI, 1977, p. 43).

A produção científica sobre currículo filiada às concepções dessas matrizes é caracterizada por duas fases. Na primeira, prevaleceu a perspectiva liberal conservadora (MCLAREN, 1977) que se mostrou hegemônica desde o início do século XX até o final dos anos 1960, quando foram intensificados os estudos sobre currículo a partir de bases do racionalismo científico, técnico e da eficiência social. Nela, o conhecimento escolar tinha como finalidade precípua melhorar a qualidade intelectual do comportamento humano e “contribuir para uma sociedade melhor” (TRALDI, 1977, p. 16). Ou como definiu Bobbitt, (2004, p. 43) “os fatos científicos, princípios e hábitos da mente, adquiridos satisfatoriamente, serão úteis para justificar o ensino de um ponto de vista puramente utilitário”.

A segunda fase, mais evidente a partir dos anos 1970, denominada por Apple (2008) de neoconservadora, é marcada, sem interrupção da primeira, especialmente por contextos políticos, tais como ascensão dos regimes autoritários nos países considerados periféricos, queda do muro de Berlim, globalização econômica, etc. Nessa fase, o movimento é pela hegemonização de uma concepção de currículo que mantém o foco na racionalidade técnica e científica, incluindo-se, entretanto, outras demandas como a busca por altas *performances* em termos de resultados escolares e alcance mínimo de padrões impostos externamente, seja pelo Estado ou por organismos internacionais.

Nesse contexto, o valor do conhecimento escolar está marcadamente relacionado com aquisição de competências e habilidades em diferentes áreas da atividade humana, constituindo-se em ferramenta de preparação e qualificação dos indivíduos para acesso e atuação no mercado de trabalho, numa sociedade produtiva e tecnológica cuja

referência maior é a liberdade competitiva. Nesse ambiente, o conhecimento *em si* torna-se pouco relevante se comparado ao conhecimento *para fazer algo* (MACEDO, 2016).

Sentidos atribuídos para o conhecimento escolar em perspectivas críticas

O desenvolvimento da corrente de estudos curriculares de tradição crítica, por sua vez, em contraposição ao empirismo e ao pragmatismo, orientada pelo pensamento progressista e/ou marxista, mobilizou o campo dos estudos curriculares na perspectiva de pensar o papel da educação na reprodução e transformação social. Tem se caracterizado por discutir as relações entre o currículo e as esferas econômica, política e ideológica da sociedade e atribuir valor ao conhecimento escolar para além de um conjunto ordenado de matérias resultantes do conhecimento científico e técnico. Nesse âmbito, o currículo é visto como espaço de defesa e luta no campo cultural e social. São representantes desta perspectiva, pesquisadores como Michael Apple, Michael Young e Henry A. Giroux, para citar alguns.

Michael Apple, por exemplo, tem como principal objeto de suas investigações a relação entre cultura e poder na educação. Com base nos elementos centrais da crítica marxista da sociedade elege como pressuposto de suas análises a relação entre economia, educação, ideologia e cultura e defende a existência de assimetrias entre modos como se organizam a economia e o currículo. Para ele “é a tensão entre a distribuição e a produção que determina parcialmente algumas das formas através das quais as escolas actuam para legitimar a distribuição econômica e cultural existente” (APPLE, 1999, p. 11; 1982).

Com a finalidade de “explorar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrelaçados” (APPLE, 1982, p. 56), esse autor volta sua atenção para a discussão de temas tais como a relação entre Estado, escola e currículo, resistências e oposições que

permeiam a prática escolar, o papel da cultura na definição dos saberes escolares válidos e na forma como esses contribuem para mudar ou reproduzir contextos sociais e a influência de raça, gênero e classe social, nas possibilidades de libertação ou discriminação presentes nos currículos escolares.

Na perspectiva de M. Apple, o valor do conhecimento escolar está inextricavelmente vinculado aos interesses particulares das classes e grupos dominantes, os quais se autorizam, pelo lugar social que ocupam, a prescrever quais conhecimentos são relevantes para o currículo. É, pois, nesse âmbito que se colocam as questões centrais de sua investigação, dentre as quais: qual conhecimento é considerado verdadeiro, ou seja, *por que* esse conhecimento e não outro? E ainda, *quem* define o que conta como conhecimento?

Pelas lentes dessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido e transformado sem que se considerem suas conexões com outros contextos onde operam dinâmicas relações de poder. Nesse sentido, valor e função do conhecimento escolar são delimitados mais por aspectos éticos e políticos e menos pelas formas de sua operacionalização. O potencial do conhecimento é relativo ao que ele representa em termos de (re)posicionamento dos sujeitos e dos coletivos nos contextos social, político e cultural.

Michael Young, outro expoente da perspectiva crítica, desde os anos 1970, dedica significativa parcela de suas investigações à questão do conhecimento escolar. Atualmente sua atenção tem se voltado na direção de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e utilitarista, ressaltando insistentemente a necessidade de as escolas garantirem aos estudantes o acesso ao conhecimento especializado fornecendo parâmetros de compreensão de mundo, tarefa que ele define como sendo especificidade da escola.

Com base no questionamento, *qual é o conhecimento mais importante a ser ensinado nas escolas?*, Young (2011) argumenta que as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a

um esvaziamento do conteúdo, especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola, o que representa o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar. Propõe, então, como postura radical, o desenvolvimento de uma abordagem curricular baseada no conhecimento e na disciplina e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual na perspectiva de um currículo baseado em engajamento¹.

Defende que enquanto os campos do conhecimento são a base sobre a qual desenvolvemos novos conhecimentos, as disciplinas são a base sobre a qual transmitimos conhecimento para as próximas gerações. Portanto, as disciplinas escolares são sempre contextualizadas a partir dos campos do conhecimento e, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, “não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes” (YOUNG, 2011, p. 617).

Colocando-se em defesa do conhecimento especializado e disciplinar, o pesquisador argumenta que é o mais próximo que se chegou até agora na tentativa de explicar o mundo natural e social. Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas os estudantes estariam ingressando “naquelas comunidades de especialistas, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar” (YOUNG, 2011, p. 617). Afirma ainda que o que a sociedade faz com o conhecimento não responde apenas a questões de ideologia e interesses, mas também as de objetividade e fidedignidade características que são próprias do conhecimento.

¹ Para Young, as disciplinas têm três papéis num ‘currículo de engajamento’. “O primeiro é um papel curricular”. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes. As disciplinas são cruciais para o senso de identidade dos professores como membros de uma profissão (YOUNG, 2011, p. 617).

Defende que a função específica da educação é a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes (YOUNG, 2011), sendo esta também a finalidade do conhecimento escolar e, por extensão, do currículo. Logo, as perguntas principais ao se pensar e ao se definir o currículo escolar, são: o que deve ser ensinado às crianças e aos jovens na escola? Qual conhecimento é o mais relevante? Em resposta a estas perguntas defende e apresenta o que denomina de *conhecimento poderoso* como sendo o conhecimento especializado.

Na perspectiva desse autor, a finalidade do currículo é a seleção do conhecimento poderoso, ou seja, aquele que permite aos alunos compreenderem o mundo em que vivem. O valor do conhecimento escolar selecionado no currículo reside na possibilidade de conduzir as crianças e os jovens (ao menos intelectualmente) para além de suas circunstâncias locais e particulares. “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Nas suas análises, Young apresenta duas premissas básicas de um currículo que incorpore o conhecimento poderoso. A primeira é que ele esteja concentrado no conhecimento que os jovens não têm acesso em casa. No conhecimento distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, naquele que possa desafiar essa experiência. A segunda define como centralidade do currículo escolar o conhecimento especializado, oriundo dos campos do conhecimento ou das disciplinas. Assim, o valor e as funções do conhecimento escolar estariam delimitados por essas duas premissas básicas que respondem às perguntas: qual o papel da escola e do currículo? e qual conhecimento deve compor os currículos e ser ensinados nas escolas?

Tal como Apple e Young, na fase inicial de sua produção, H. Giroux centrou-se na crítica às perspectivas empíricas e técnicas da educação e do currículo. Em sua análise considera que tais perspectivas, ao tomarem como centralidade os critérios de eficiência e racionalidade

burocrática, secundarizam propositalmente dimensões históricas, éticas e políticas da vida social, opções que repercutem diretamente na construção do currículo e nas escolhas em relação ao conhecimento. É, sobretudo, no conceito de resistência que Giroux vai buscar as bases para desenvolver sua teorização sobre currículo na defesa da escola como lugar de “contestação e luta; [...] lugar de conhecimento que emancipa; [...] lugar de possibilidades; [...] é, portanto, espaço para o desenvolvimento de pedagogias radicais” (1986, p. 156).

Giroux (1986) adverte sobre a tarefa de os professores analisarem o conhecimento escolar como parte de um universo maior de conhecimento e tentar determinar em que grau ele reflete interesses de classe e desvelar os princípios ideológicos imbricados na estrutura do conhecimento de sala de aula. Para ele, conhecimento constitui pré-condição para toda a liberdade de pensamento, ou seja, no espaço mental e na reflexão residem as possibilidades de ver além dos constructos arbitrários de uma sociedade. Em termos gerais o autor afirma o conhecimento escolar, em seu valor e funções, na medida de seu poder em auxiliar os estudantes a desenvolverem consciência crítica e política.

Nos desdobramentos posteriores de seu trabalho, especialmente quando se dedica a discutir o currículo como política cultural, H. Giroux segue acentuando o valor do conhecimento tanto como possibilidade de converter-se em crítica social conectada às relações de poder, como em linguagem que reconheça a legitimação de formas mais subjetivas da vida social. Ou seja, como um discurso que considere as particularidades sociais e históricas constitutivas das formas e limites culturais que dão significado a vida dos estudantes e outros aprendizes.

Sem dúvida, pela ótica da perspectiva crítica, a potência do conhecimento escolar é explorada com forte intensidade teórica. Em evidente contraposição às racionalidades técnicas e instrumentais, esta abordagem assume a responsabilidade epistêmica e política de aprofundamento do conceito sem descuidar-se de revelar suas conexões

com outros setores da sociedade, da cultura e da vida, incluídas as contradições históricas.

Sentidos atribuídos para conhecimento escolar em perspectivas de corte pós-estrutural

Pelas lentes das abordagens de recorte *pós*, nomeadamente as pós-estruturalistas e pós-fundacionais, a problemática da significação de *valor e funções* para conhecimento escolar é compreendida em perspectivas notadamente distintas das demais concepções. Nesse âmbito, as questões colocadas por seus pesquisadores mobilizam-se em favor da desestabilização e desconstrução de referenciais que até então vêm fundamentando conceitos como verdade, ciência, conhecimento, currículo e inclusive conhecimento escolar – formulações caras às clássicas teorias estruturalistas essencialistas.

Para Lopes (2013), se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados com o que se entende por conhecimento, pois esse passa a ser compreendido como resultado de lutas por significação, em processos discursivos não estáveis.

O movimento de desconstrução dos referenciais considerados clássicos no campo do currículo pode ser traduzido pelo entendimento do que compõe, em termos teóricos, a formulação de um emergente e consistente repertório, cuja inspiração encontra potência nas tessituras da chamada virada linguística, no âmbito da filosofia (RORTY, 1980; HABERMAS, 2002) e nos trabalhos de reconhecidos nomes como Michel Foucault, Jacques Derrida, Félix Guatarri, Stuart Hall, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Norman Fairclough, além de vários outros.

Nesse contexto, estão (re)colocadas as grandes questões que envolvem a problemática do conhecimento, pautadas desde as filosofias

mais clássicas que atravessaram toda a modernidade, mas que agora são tratadas com outras lentes epistemológicas.

No que se refere mais diretamente ao problema do conhecimento escolar em termos de *valor e funções*, alguns pontos parecem bem marcados por estas perspectivas, especialmente por autores mais ligados aos problemas relacionados com currículo e políticas educacionais. Na tentativa de uma síntese possível, reunimos seus principais pontos de defesa em alguns pontos explorados a seguir.

É corrente em trabalhos com abordagens de recorte *pós*, a afirmação de recusa da existência de “um conhecimento prévio, o qual esteja em algum lugar do universo pronto para ser capturado e aplicado como verdade” (LATHER, 1993 p. 680). Na teoria do discurso, por exemplo, representantes como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe rejeitam a possibilidade de qualquer fechamento de sentido social ou racionalidade fixada sobre bases de uma verdade indiscutível ou como conteúdo universal a ser conhecido. Nesse sentido, qualquer valor ou função atribuído para conhecimento escolar limita-se a precariedade, provisoriidade e incompletude de sua própria formulação discursiva.

Por esta mesma ótica, é possível pensar o conhecimento escolar “como um objeto incontornável como é qualquer outro conceito” (GABRIEL *et al.*; 2013) e, portanto, pensá-lo sem as amarras dos fixados estatutos da universalidade, da objetividade, da validade, da neutralidade e da classificação por importância e função. É deslocá-lo de fronteiras abrindo outras possibilidades de significação sempre provisórias e contingentes. É entender a produção do conceito ou sua definição como parte das lutas sociais e históricas por hegemonização de determinados sentidos em meio aos jogos e estratégias de linguagem.

São argumentos que convidam a pensar o valor de um determinado conhecimento escolar como constitutivo do próprio movimento por sua fixação, produzido por sucessivas tentativas de hegemonização de sentido e traduzindo-se como verdade. Esta alternativa de fechamento de sentido permite compreender o valor de

um conteúdo de conhecimento escolar como relativo ao seu poder provisório e contingente de manter-se como importante.

Outro ponto de defesa tomado notadamente pelas abordagens de recorte pós, é que o conhecimento escolar, como qualquer outro conceito, constitui significante vazio preenchido como discurso e conectado às estratégias de poder (LACLAU, 1996). A ideia de significante vazio tratada especialmente por Laclau (1996, 2000), é mobilizada em diferentes trabalhos de pesquisadores do campo do currículo, tanto para desestabilizar conceitos e definições estruturalistas essencialistas como para afirmar que um conteúdo de conhecimento é sempre uma tentativa de preenchimento de sentido particular por cortes ou fechamentos que impedem o fluxo para outras possibilidades de significação. São estratégias discursivas mobilizadas no âmbito dos interesses de poder, para completar ou preencher, com certo sentido, um conteúdo inexistente – vazio.

Amarrações finais

Para fechamento do texto a questão lançada em seu título: *estará morto o conhecimento poderoso?* é retomada para explorarmos possíveis traduções e mobilizações em contextos de escola, especialmente as relacionadas com atribuição de *valor e funções* para o conhecimento escolar, consideradas as distintas compreensões marcadas pelas perspectivas teóricas, conforme enunciado anteriormente.

No contexto da prática escolar, o currículo é um território fortemente mediatizado por outros contextos, tais como os de produção de textos curriculares produzidos em diferentes instâncias, pelos contextos cultural, econômico e político. No que se refere ao modo como os sujeitos operam com o conceito de conhecimento escolar os movimentos são relativamente semelhantes, ou seja, os sujeitos formulam seus significantes conceituais e operam à luz de suas próprias experiências, mediatizados pelas influências de outros significantes

produzidos tanto discursivamente em outros contextos por meio de processos epistêmico-políticos que se (re)constróem o tempo todo. Operam como disputas por hegemonia de sentido, mas também pelas condições objetivas derivadas de suas experiências de vida e trabalho nos contextos escolares.

Assim, os sujeitos da prática operam com o conceito de conhecimento escolar atribuindo valores e funções, em acordo com um conjunto de circunstâncias que são mobilizadas em razão de conceitos apreendidos em suas trajetórias de formação e demais experiências pessoais e profissionais; demandas discursivas colocadas nos textos curriculares em diferentes escalas dos sistemas; demandas colocadas por materiais didáticos de sua área de formação; demandas discursivas derivadas da produção científica do campo do currículo; influências conceituais circulantes em ambientes como *mass mídia* e redes sociais, entre outros. No contexto da prática, implicam ainda definições construídas nos ambientes das diferentes áreas ou disciplinas científicas.

Por esta perspectiva, arriscamos afirmar que no interstício entre um conhecimento morto e um conhecimento escolar poderoso, há incontáveis possibilidades de valoração como fixação de sentidos. Essas possibilidades estão associadas ao modo como os sujeitos operam nos processos de significação e fechamento de seus conceitos.

Assim, é comum, por exemplo, encontrarmos professores que, na docência, tratam os conteúdos de conhecimento explorando sua dimensão técnica e científica, outros a dimensão política com suas contradições, outros o abordam sob a perspectiva cultural ou histórica, outros creditam ênfase nas suas formas e funções de operação e uso, enfim, uma constelação de possibilidades de compreensão e atribuição de valor e funções.

Estes distintos modos de operar não se resumem, como poderia parecer, a escolhas ou enfoques metodológicos, mas a modos particulares de conceber e lidar com esse conceito, em correlações de forças que disputam e mobilizam as diferentes abordagens, com seus respectivos

repertórios teóricos, potenciais de vários outros instrumentos discursivos, além, é claro, do potencial singular de cada sujeito na relação que este estabelece com as mais variadas formas de apropriação e significação.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial, a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006.
- APPLE, Michael W. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- BALL, Stephen J. *Educação global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Tradução de João M. Paraskeva. Lisboa: Didática Editora, 2004.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. *Revista Espaço do Currículo*, v. 1, n.1, p. 12-33, mar./set. 2008.
- DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de*

educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Educação em Questão*, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HABERMAS, J. *Verdad y justificación: ensaios filosóficos*. Tradução de Pere Fabra e Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? In: *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel. 1996.

LATHER, Patti. *Fertile obsession: Validity after poststructuralism*. *Sociological Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 673-693. 1993.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p.7-23. 2013.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, Belo Horizonte, abr./jun. 2016.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan./jun. 2006.

PINAR, William. The reconceptualization of curriculum studies. In: PINAR, W. (Ed.). *Contemporary curriculum discourses, Twenty years of JCT*. New York: Peter Lang, Publishing, Tnc, p. 483-497, 1999.

RORTY, R. *Philosophy and the mirror of nature*. 2. ed. Princeton: Princeton University Press, 1980.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

SPENCER, H. *Education: intellectual, moral and physical*. New York: J. B. Alden, 1859.

TRALDI, L. L. *Currículo: conceituações e implicações*. São Paulo: Atlas, 1977.

YOUNG, Michael F. D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan, 1971.

YOUNG, Michael F. D. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018



Conocimiento y currículo

Mario Díaz Villa*

Resumen: Este artículo hace parte de los resultados teóricos de la investigación titulada “*El currículo en la educación superior en América Latina*”. Un aspecto central desarrollado en dicha investigación tiene que ver con la manera como el conocimiento es el principio fundante de la vida curricular en la universidad. Este artículo presenta elementos para la comprensión de las relaciones entre conocimiento y currículo en el contexto latinoamericano. En primer lugar, explora las diferencias existentes entre estos dos campos (campo del conocimiento y campo del currículo) en términos de sus discursos constituyentes. En segundo lugar, describe la forma como el currículo se expresa en los procesos de reproducción cultural. En tercer lugar, describe la dinámica de los problemas curriculares en América Latina, a la luz de las políticas neoliberales que han conducido a la introducción de nuevos enfoques curriculares que se han convertido en paradigmáticos, por no decir hegemónicos, en el continente.

Palabras clave: Currículo. Educación superior. Conocimiento. Enfoques curriculares. Campo.

Knowledge and curriculum

Abstract: This paper is part of the theoretical results of the research entitled *The Higher Education Curriculum field in Latin America*. A central issue of this research deals with the way in which knowledge appears as the underlying principle of academic life in the university. The paper presents some topics relevant for the comprehension of the relationships between knowledge and curriculum in the Latin American context. In the first place, it explores the differences between the field of knowledge and the field of curriculum in terms of

* Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Santiago de Cali (USC). E-mail: mdiazvilla@gmail.com

their funding discourses. Secondly, the paper describes the way in which curriculum is realized in the processes of cultural reproduction. Thirdly, it briefly describes the dynamics of the curriculum problems in Latin America, in the light of the neoliberal policies that have led to the introduction of new curriculum approaches which, in turn, have become paradigmatic, for not saying hegemonic in the continent.

Key words: Knowledge. Curriculum. Higher education. Curriculum approaches. Field.

Conhecimento e currículo

Resumo: Este artigo faz parte dos resultados teóricos da pesquisa chamada “O currículo na educação superior na América Latina”. Um aspecto central desenvolvido nesta pesquisa foi a forma como o conhecimento é o princípio fundante da vida curricular na universidade. Este artigo apresenta elementos para a compreensão das relações entre o conhecimento e o currículo no contexto latino-americano. No primeiro lugar, explora as diferenças entre esses dois campos (campo do conhecimento e campo do currículo) em termos de seus discursos constituintes. Em segundo lugar, descreve a forma como o currículo expressa-se nos processos de reprodução cultural. Em terceiro lugar, descreve a dinâmica dos problemas curriculares na América Latina, à luz das políticas neoliberais que levaram à introdução de novas enfoques curriculares que se tornaram em paradigmáticos, por não dizer hegemônicos no continente.

Palavras-chave: Conhecimento. Abordagens curriculares. Educação superior. Campo.

Introducción

Comprender las relaciones entre conocimiento y currículo es un reto dadas las diferencias existentes en estos dos campos (campo del conocimiento y campo del currículo) en términos de sus discursos constituyentes. Mi interés se centra en cómo los discursos se producen tanto en el campo epistémico como en el campo curricular. En el primer caso intento definir la naturaleza de los diversos espacios epistémicos en los cuales se produce conocimiento y el conocimiento sobre el currículo. En el segundo, intento describir la forma en que el currículo se expresa en los procesos de reproducción cultural. En este último caso, considero la movilidad permanente de la semántica curricular, la cual es ampliamente variada, dados los lenguajes que se utilizan en los procesos de selección, organización y distribución del conocimiento legítimamente válido en las instituciones educativas (BERNSTEIN, 1977).

Este artículo hace parte de los desarrollos teóricos de la investigación titulada “El currículo en la educación superior en América Latina”. Un aspecto central desarrollado en ésta tiene que ver con la manera en la cual el conocimiento es el principio fundante de la vida curricular en la universidad. Es común confundir la relación entre conocimiento y currículo. Cuando decimos conocimiento, nos referimos a la producción discursiva intrínseca a las disciplinas y regiones epistémicas, esto es, a espacios epistémicos delimitados que dan lugar a comunidades epistémicas, junto con su cultura, identidad, hábitos, división del trabajo y relaciones sociales.

Ya he dicho en otro lugar que tanto la coherencia interna como los principios de cohesión y los procedimientos de producción de conocimiento se expresan a través de diferentes formas de relación entre los discursos pertenecientes a un determinado campo académico: relaciones epistémicas (con el conocimiento) y relaciones sociales. De manera similar, pero asociada a los procesos de recontextualización,

sucede con el campo intelectual del currículo, el cual difiere profundamente de lo que denominamos campo práctico del currículo. Este último es constitutivo de posiciones y relaciones, vinculadas a prácticas de producción de currículos relacionados con los procesos de formación en cualquiera de los niveles de un sistema educativo.

En el caso del currículo, comprender la estructura de ambos subcampos del currículo (intelectual y práctico) permite entender mejor los procesos de especialización y legitimación del conocimiento educativo, y su relación con los procesos formativos. Ambos campos difieren en su forma y contenido. Es común, por ejemplo, que el campo práctico del currículo esté referido a la descripción de prácticas relacionadas con el diseño curricular a partir diferentes áreas de conocimiento, y que sus expresiones sean diversas y arbitrarias. Así, cuando se analizan las expresiones del campo curricular en materia formativa se puede concluir (a) que la estructura curricular formal de las instituciones de educación superior en América Latina es muy diversa, y (b) que los arreglos organizativos del campo de la práctica curricular, inclusive dentro de una misma institución, son diversos o plurales. Cada institución tiene su propia organización curricular independientemente de la orientación epistémica de los actores.

Por esta razón, en este artículo me propongo plantear las diferencias entre conocimiento y currículo en la educación superior. Estos dos conceptos pertenecen a dos campos diferentes y poseen lugares y posiciones disímiles, y relaciones diferentes. Por lo tanto, puede establecerse que mientras el currículo depende del conocimiento, el conocimiento no depende del currículo.

Por una parte, el currículo está asociado a la reproducción del conocimiento relevante, de habilidades o competencias especializadas, así como de principios de orden, relación e identidad en los sujetos (BERNSTEIN, 1998). Estos aspectos se han fragmentado en términos de perspectivas, puntos de vista, prácticas de diseño, intencionalidades formativas y formas de evaluación que

responden a finalidades específicas. Por la otra, el conocimiento está asociado a sistemas simbólicos especializados, claves para la explicación y comprensión de las estructuras más secretas del universo y sus mundos. Igualmente, el conocimiento es en sí mismo un medio imprescindible en la producción de nuevo conocimiento. De allí mi interés en aclarar estas diferencias y de mostrar la importancia que el conocimiento tiene como fuente del currículo.

Del conocimiento

En un nivel muy descriptivo podemos decir que el conocimiento es la fuente más importante de las concepciones, interpretaciones y niveles de comprensión del mundo, ya se trate del mundo de la naturaleza o el mundo de la vida, así como sus relaciones o interacciones, dependencias e interdependencias. Pero, además, el conocimiento, según Young y Müller (2016) y Müller (2010), se ha convertido indudablemente en la categoría organizadora más importante de las políticas educativas de los organismos internacionales y de muchos gobiernos nacionales. Estas consideraciones son claves para diferenciar no sólo el conocimiento de otras categorías conceptuales, sino también para diferenciar las diversas formas de conocimiento y el papel que asumen en la educación en el siglo XXI.

Ahora bien, la pregunta “¿a qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento?” puede ser respondida de múltiples maneras. Para historiadores como Peter Burke (2002) “necesitamos distinguir entre conocimiento e información, entre “saber instrumental” y “saber objetivo”, así como entre lo que es explícito y lo que se da por supuesto” (p. 47). Lyotard (1987) establece una gran diferencia entre conocimiento y saber. Esta misma postura está presente en Foucault, para quien el saber es el producto de una práctica discursiva que excede el rigor y los límites de una disciplina. Por su parte, Villoro (2008) muestra que no es lo mismo creer, que saber o conocer. Para Bachelard

(2000) es crucial la diferencia entre “conocimiento común” y “conocimiento científico”. A lo largo de la historia, la filosofía ha mantenido un permanente debate sobre la naturaleza del conocimiento. No es nuestro interés profundizar en este debate, dado el objeto del artículo. Sin embargo, para establecer cómo se fue históricamente constituyendo el currículo, podemos partir de la primera gran dislocación del conocimiento en la Edad Media, la cual estableció una tensión entre el *trivium* y el *quadrivium*, que culminó con la legitimación de las disciplinas en el siglo XIX.¹

Las consideraciones anteriores muestran el sentido social, epistémico e histórico de las posturas frente al conocimiento y los cambios en éste, a partir de los cuales se han producido las nuevas posturas epistémicas, hoy vinculadas a nuevas formas de producción del conocimiento. Esto nos permite asumir que los cambios en la naturaleza del conocimiento no son meros cambios intra-científicos. Ellos son el producto de condiciones históricas relevantes, y de interacciones entre el conocimiento, sus entornos y contextos.

Un punto de vista alternativo sobre el conocimiento se resume en los siguientes postulados:

- El conocimiento sigue un movimiento que rebasa o trasciende las prácticas o experiencias cotidianas.
- El conocimiento se diferencia de la experiencia común. Dicho de otra manera, el conocimiento no puede reducirse a una simple realización de experiencias.

¹ Las disciplinas, que tienen su origen en el *trivium* y el *quadrivium* se consolidaron en el siglo XIX. Desde entonces, han mantenido una fuerte clasificación entre ellas, cuyas tensiones verticales y horizontales han sido fuentes de identidades, poder, y crecimiento epistémico. A mayor rigidez de los límites entre ellas mayor introyección de sus principios, mayor integración teórica y social, como en el caso de las ciencias naturales. Esta fuerza clasificatoria ha estado asociada a la concepción sagrada del conocimiento, descrita por Durkheim, analizada por Weber, y estudiada por autores del campo sociológico.

- La producción de conocimiento es el producto de una red compleja de relaciones sociales.
- El conocimiento articula relaciones de poder y control. Esto significa que el poder está presente en el conocimiento y el conocimiento es un dispositivo de poder.
- La división del trabajo define los límites, demarcaciones y delimitaciones entre los diferentes campos de conocimiento.
- La división del trabajo expresa el grado de especialización del conocimiento, la especificidad de sus discursos y la producción de límites específicos.

Ahora bien, el conocimiento, y su organización clásica en disciplinas, como hemos dicho, tiene una base retrospectiva, en la medida en que recrea y reproduce las tradiciones heredadas del pasado, las cuales pueden considerarse la base de identidad epistémica y social, de su voz y su poder. La organización clásica de las disciplinas responde al principio de clasificación fuerte, que produce y reproduce valores internos, igualmente fuertes, los cuales pueden definirse como marcadores de identidad que funcionan por la vía de la exclusión o la inclusión. La inclusión y la exclusión pueden considerarse soportes sociales e institucionales de las disciplinas. En este sentido, podemos decir que una disciplina como discurso es un *régimen de verdad*, es una *institución* que produce y reproduce su identidad. En el caso de las disciplinas podríamos hablar de identidades introyectadas, que reproducen *regímenes de verdad*, que van modificándose en el tiempo. Es en este sentido que Foucault (1992, pp.9-10) plantea que *las grandes mutaciones científicas (...) pueden leerse como la aparición de nuevas formas de voluntad de verdad*.

Pero ¿qué le ha sucedido a las disciplinas? La respuesta nos remite el tema de las regiones epistémicas. El desarrollo del conocimiento, sus implicaciones en el desarrollo social, las demandas sociales por resolver problemas produjo el debilitamiento de las disciplinas

singulares y el surgimiento de regiones del conocimiento, esto es, interfaces entre conocimientos re contextualizados de las disciplinas y las prácticas o tecnologías. Las regiones surgieron mediante la re contextualización de las disciplinas. La diferencia con las disciplinas es, por una parte, su campo de acción. Las regiones operan en el campo de las prácticas. Por otra parte, la diferencia consiste en que al depender de demandas externas su base social es móvil (BERNSTEIN, 1998).

Ahora bien, la racionalización creciente de los procesos productivos ha contribuido al surgimiento de puntos de vista sobre el relativismo del conocimiento, y sobre su carácter performativo. Esto ha hecho que hoy nos encontremos “*ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia* (BERNSTEIN, 1998, p. 113).

Este nuevo concepto de conocimiento se ha traducido en lo que se ha dado en denominar saber. Alrededor de este término, las tesis de Lyotard planteadas en su reporte *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, son paradigmáticas: El saber ha cambiado de estatuto en la sociedad:

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor (LYOTARD, 1987, p. 6).

La diferencia entre conocimiento y saber es hoy crucial en la educación ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional, y al predominio del saber.

Del currículo

Son abundantes las analogías y las terminologías que se presentan cuando se quiere describir el currículo. Esta super-abundancia semántica, la cual se relaciona con enfoques, aproximaciones, perspectivas, paradigmas, lenguajes, metáforas o definiciones, muestra la debilidad del concepto, debilidad que se expresa en la dificultad de producir un lenguaje descriptivo y explicativo de su propio quehacer (BERNSTEIN, 1988).

De manera descriptiva, estableceré cuatro momentos relacionados con los procesos de transformación de la organización del conocimiento que han tenido una fuerte influencia en la configuración del currículo. Estos momentos son:

- El origen del conocimiento oficial: el *trivium* y el *quadrivium*.
- El desarrollo de las disciplinas en el siglo XIX.
- El surgimiento y desarrollo de las regiones epistémicas en el siglo XX.
- El cambio de naturaleza del conocimiento y de su modo de producción entre finales del siglo XX y el siglo XXI.

Tal como planteamos atrás, el conocimiento –y su organización clásica en disciplinas– tiene una base retrospectiva, en la medida en que recrea y reproduce las tradiciones heredadas del pasado. Así, por ejemplo, mientras en la Edad Media el conocimiento celebraba la diferencia entre la exploración de la palabra (*trivium*) y la exploración del mundo (*quadrivium*), en el siglo XIX los procesos de secularización condujeron a una transformación de los principios organizativos del conocimiento al aparecer las disciplinas especializadas de las ciencias naturales y sociales.

El interior dejó de ser el principio de crecimiento y se convirtió en objeto de gestión, de control. En este sentido, el papel de las ciencias

sociales y humanas ha sido clave. Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX dominó la organización disciplinaria, que tuvo un gran impacto en las formas de organización del currículo. Podríamos decir que en el siglo XIX hubo una reestructuración del conocimiento que avanzó hasta el siglo XX. Esta reestructuración es la que dio origen a las regiones del conocimiento que se organizan al lado de las disciplinas. El principio que rigió y aun rige en las disciplinas, a pesar de que ya no pueden permanecer aisladas, es el principio de clasificación rígida.

Ahora bien, al referirnos a las disciplinas debemos considerar la forma que adopta en ellas la estructura del conocimiento. Aquí es importante distinguir entre la *estructura del conocimiento de las ciencias naturales* de la *estructura del conocimiento de las ciencias sociales y humanas*. Al respecto, Bernstein (1998, p. 196) considera que el discurso de las ciencias naturales “adopta la forma de una estructura coherente, explícita, basada de manera sistemática en principios, y jerárquicamente organizada”. Muller (2012) ha descrito las relaciones de estas disciplinas en términos de integración del conocimiento, colaboración, aprendizaje, altos niveles de sus proposiciones, convergencia y acuerdo sobre los fundamentos epistémicos, etc. A esta estructura la denominaremos “estructura jerárquica del conocimiento”.

En el caso de las ciencias sociales, la estructura del conocimiento está constituida por una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción de textos (MULLER, 2012). Pensemos, por ejemplo, en el amplio conjunto de perspectivas que han fragmentado la sociología. Cada perspectiva deviene un lenguaje especializado. Así, es posible encontrar diversos lenguajes especializados: L1, L2, L3, L4 etc. Desde este punto de vista, podríamos decir que las disciplinas de las ciencias sociales se caracterizan por su falta de integración del conocimiento,

poca convergencia sobre los fundamentos en virtud en virtud de la discrecionalidad de los puntos de vista.

Es importante considerar, aún hoy, cómo estas diferencias viajan al currículo. Así pues, no es lo mismo un currículo centrado en o a partir de las ciencias naturales que otro centrado en o a partir de las ciencias sociales.

Pensemos ahora en el cambio que se produjo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las disciplinas sufrieron una modificación sustancial. Esta modificación condujo a lo que se ha denominado “regionalización del conocimiento”. En este sentido, las regiones (epistémicas) han sido el producto de la recontextualización de las disciplinas singulares. Las regiones pueden considerarse la articulación de campos de conocimiento y campos de práctica. Aquí podemos encontrar numerosos ejemplos de regionalización y sub-regionalización del conocimiento, como la ingeniería, la arquitectura, la medicina y, recientemente, la informática, los estudios de género o –por qué no–, las perspectivas de la sustentabilidad, la educación ambiental, etc. Las regiones se consideran compuestas de conocimientos especializados recontextualizados de las disciplinas que se articulan a campos de prácticas. El proceso de regionalización del conocimiento dio origen a una multiplicidad de profesiones que se organizaron en forma sectorial. Este fenómeno puede observarse en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, donde se crearon numerosos programas profesionales que hoy día continúan aumentando con las llamadas profesiones de cuarta generación.

Analicemos ahora las relaciones entre la estructura del conocimiento y la estructura del currículo. Estas relaciones no son directas, esto es, no se puede leer una estructura del currículo a partir de una estructura de conocimiento, si bien el currículo tiene sus bases en el conocimiento. Dicho de otra manera, no hay una relación directa o mejor, una traducción directa del campo de producción al campo de recontextualización. Si incluimos al aprendiz tendremos que decir que

para cada estructura de conocimiento hay una estructura del que conoce. Así pues, si queremos analizar el conocimiento en un currículo debemos considerar la estructura del conocimiento, la estructura de quien conoce y las estructuras social y cultural del campo de recontextualización.

Como podemos ver, las transformaciones en las disciplinas, los cambios en la naturaleza del conocimiento, el sentido paradigmático que adquiere el saber (de naturaleza performativa) han pluralizado la noción de ciencia, los métodos de investigación, derribado la concepción ortodoxa y paradigmática del método científico, y generado nuevas modalidades de investigación que deconstruyen la hegemonía de las grandes narrativas teóricas y epistemológicas.

La recontextualización orientada hacia el saber (“saber hacer en contexto”) ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades, alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional.²

Es importante considerar que los cuatro momentos enunciados atrás no son puros y que entre ellos se producen grandes dinámicas que fueron acumulándose hasta generar los grandes cambios. En todo este proceso tiene que ver tanto la universidad como las academias y otras organizaciones que se fueron produciendo desde la Edad Media. A manera de ejemplo, podemos citar el surgimiento de las academias en el siglo XVI (400 academias en Italia), la revolución científica del siglo

² El mismo Lyotard agrega una importante diferencia entre conocimiento y saber, cuando dice que: “El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos; se mezclan en ellos ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc.” (LYOTARD, 1987, p. 18).

XVII con el surgimiento de las sociedades científicas, la ilustración del siglo XVIII (cuando se pone en tela de juicio el monopolio de la educación superior ejercido por la universidad). En 1700 ya existían instituciones alternativas a la universidad dedicadas a la educación superior. En el siglo XVIII ya había unas setenta sociedades científicas.

El surgimiento de las regiones epistémicas ha sido crucial en el siglo XX. Recordemos que una región se crea mediante la recontextualización de disciplinas. La regionalización del conocimiento, como plantea Bernstein (op. cit.), constituye un indicador de la tecnologización del conocimiento. Las regiones están orientadas a campos de práctica, de producción y desarrollo, y tienen una base contextual muy fuerte. Por esto han tenido un impacto fuerte en la clasificación del conocimiento que, recordemos, en el siglo XIX privilegió a las disciplinas.

El surgimiento agudo de regiones como la ingeniería, la salud, la administración (o ciencias empresariales), la comunicación y recientemente subregiones como los negocios internacionales, los estudios medioambientales e, inclusive, el turismo, ha producido en la universidad un crecimiento inusitado de los currículos, que recontextualizan más de una disciplina. Las regiones, incluidas las más recientes que han dado origen a lo que podemos denominar profesiones de cuarta generación, han transformado las culturas pedagógicas dominadas por las disciplinas y han debilitado su autonomía. Hoy asistimos a movimientos permanentes de la organización académica de las instituciones de educación superior que extienden sus unidades académicas y curriculares como consecuencia de la creciente regionalización del conocimiento. A esto agregamos la arbitrariedad y autonomía de los contenidos de las regiones que no se inscriben en una lógica disciplinaria, sino en la lógica de las demandas contextuales y, más específicamente, del mercado, a cuyo servicio, como anota Bernstein, ponen sus resultados.

La regionalización del conocimiento ha debilitado la clasificación de los discursos de las disciplinas y ha producido un cambio sustancial en la identidad que se constituye en los procesos de formación. La regionalización ampliada del conocimiento ha debilitado igualmente las características cognitivas de las disciplinas fundantes. Es así como las nuevas regiones tienen fundamentos disciplinarios débiles y, en consecuencia, inculcan identidades académicas débiles. La mayoría de las nuevas regiones están fuertemente orientadas a la práctica y a la solución de problemas contextuales. Ellas hacen énfasis en el *know-how* necesario para las tareas profesionales.

En este escenario es crucial avanzar en la comprensión de las relaciones entre conocimiento y currículo a partir de la reflexión obligada de problemas que conciernen a la vida de las sociedades contemporáneas, tales como los procesos de personalización, la transformación de la división rígida del trabajo, el surgimiento de nuevos modos de investigación; el surgimiento de nuevos valores, de nuevas tecnologías, la fragmentación del saber, la desburocratización de la gestión, la desritualización de las relaciones sociales, la des-jerarquización de las organizaciones, la globalización del capitalismo flexible, y sus secuelas en la globalización de la pobreza, de la contaminación, del deterioro medioambiental; la flexibilización del trabajo y, con ello, el incremento de la incertidumbre en la vida y en el empleo.

Estos aspectos objeto de reflexión pueden considerarse externos o extrínsecos al currículo, aunque no se puede ignorar la influencia que tienen sobre éste. A dichas relaciones podemos denominarlas *relaciones entre*, esto es, aquéllas que se presentan entre el currículo y los contextos externos. Pero también debemos considerar aquellas otras relaciones internas al currículo, esto es, las que tienen que ver con las estructuras de conocimiento que directa o indirectamente se expresan en el currículo. Las diferencias epistémicas y sociales que se producen entre los campos disciplinares tienen un efecto crucial en las formas de

selección, organización y distribución del conocimiento. Si examinamos las denominadas disciplinas duras, o de las ciencias naturales y exactas, observamos que sus estructuras de conocimiento son jerárquicas.

En consecuencia, el tema del conocimiento y el tema del currículo pertenecen a campos discursivos diferentes. Esta diferencia es hoy crucial en la educación, pues los cambios en las bases sociales han afectado tanto la naturaleza del conocimiento como la naturaleza del currículo.

En síntesis, y enfatizando algo ya expuesto, podemos afirmar que la organización del conocimiento oficial (o currículo) ha comenzado a debilitar el principio de clasificación, produciendo recontextualizaciones como, por ejemplo: conocimiento-experiencia, conocimiento-vida, conocimiento-competencias y conocimiento-problema, donde las unidades *experiencia*, *vida*, *competencias*, *problema* se han convertido en los principios dominantes del currículo, a expensas de la consideración del conocimiento como principio clave para la comprensión del mundo.

Sobre la recontextualización o del tránsito del conocimiento al currículo: elementos para la comprensión

En la sección anterior me he referido de manera general a la recontextualización. Aquí intentaré aclarar con mayor especificidad este concepto. Para comenzar, es importante plantear que toda lectura, por inocente que sea o pretenda, es un acto de interpretación, un acto de re-lectura. Ella puede producir fracturas en un texto, distorsiones, reconstrucciones, reproducciones, etc. Por lo general, estas aproximaciones son extrínsecas al código interno y al valor que produce el texto, a su lógica interna. Este tipo de lectura podría asumirse como distorsión de sentido, una lectura que no se aproxima al valor interno que el texto produce. Es la lectura-comentario, la lectura

que no reconceptualiza. Ella es diferente de la lectura-interpretación, aunque sobre la interpretación hay puntos de vista divergentes.

Umberto Eco (1990) dice, por ejemplo, que dos o más interpretaciones no es un hecho: es una opinión, una actitud proposicional, una creencia, una esperanza, un auspicio, un deseo. Quizás ajustados a esta perspectiva tenemos que aceptar la semiosis ilimitada de la interpretación. Quizás por esto podríamos decir que la interpretación tiene un sentido aventurero, intrépido, incontrolable.

Las preguntas por la transformación del conocimiento en currículo son preguntas que indagan por la recontextualización. La primera es amplia, más no por ello abierta a cualquier interpretación, ya que se refiere de manera específica al conocimiento: ¿En qué espacios del conocimiento o de la vida social puede producirse la recontextualización? La segunda pregunta “¿Por qué el currículo es producto de la recontextualización?” centra la discusión alrededor del currículo y de los procesos y prácticas de recontextualización que intervienen en la amplia y profusa actividad de construcción, producción o diseño de currículos. Es claro que las preguntas no son fáciles. Ellas implican un ejercicio de conceptualización, o de reconceptualización.

Examinemos la primera pregunta ¿En qué espacios del conocimiento o de la vida social puede producirse la recontextualización? Quizás para comprender el sentido de la pregunta debamos comprender el significado de la recontextualización. Comencemos con algunos ejemplos que nos serán de alguna utilidad.

Clifford Geertz, un famoso antropólogo contemporáneo dice que *los mitos y ritos son creaciones culturales, cuya recontextualización es un síntoma de cambio social*. Podemos observar en este enunciado un ejemplo de recontextualización, de cambio de sentido bajo condiciones sociales diferentes. Ahora bien, cuando indagamos sobre conceptos propios del campo de producción de conocimiento como, por ejemplo, formación, observamos que dicho concepto ha sufrido cambios en su significado al ser trasladado a un contexto diferente como puede ser el

económico. Lo mismo sucede con el concepto de competencia que de su original lugar en las ciencias sociales ha viajado al campo económico y al campo educativo con otros sentidos que distorsionan su sentido inicial. Podríamos decir que la recontextualización es una forma de redefinición en el sentido que le asigna Richard Rorty.

Basil Bernstein fue el sociólogo que más se dedicó al estudio de discurso pedagógico. Desde su punto de vista la recontextualización es el proceso de transformación de un discurso primario, que tiene su origen en el campo de producción discursiva, en un discurso secundario -discurso recontextualizado- que opera en el campo de reproducción discursiva (Bernstein, 1998). Esta definición puede descomponerse de la siguiente manera:

- a. Existe un campo de producción discursiva.
- b. En dicho campo se producen diferentes discursos.
- c. Los discursos producidos se denominan discursos primarios.

Ellos se producen con base en otros discursos que son su materia prima. Uno de los procesos que aquí ocurren se denomina reconceptualización, que significa que dentro de un mismo contexto se producen nuevos contenidos y formas discursivas, con sus consecuentes prácticas, producto de reelaboraciones que pueden reorientar, enriquecer el sentido, reconstruirlo, etc ¿Qué sucede cuando un discurso primario se desplaza a los contextos de otros campos? Evidentemente se producen transformaciones en el discurso y en sus prácticas intrínsecas. En el cambio de lugar, en el desplazamiento de la teoría, métodos, conceptos y prácticas se producen transformaciones que alteran sus posiciones en el campo. Este desplazamiento con sus consecuentes transformaciones se denomina recontextualización.

La recontextualización ocurre, entonces, cuando un discurso (junto con sus textos), o una práctica cambian de contexto, “viajan” de un contexto a otro. En el tránsito del contexto 1, al contexto 2, hay un

cambio de la posición. Este cambio de posición afecta la forma y contenido del discurso y de la práctica. Examinemos algunos ejemplos antes de discutir el tema de la recontextualización del currículo.

Tomemos como ejemplo, los ritos de los cuales habla Clifford Geertz (1994) Los ritos religiosos han sufrido profundas transformaciones en su forma. La forma tradicional de realización del ritual litúrgico (la misa, p. e.) ha cambiado; los contextos de interacción se han vuelto más abiertos, participantes, y han incorporado nuevas formas de realización asociadas a la vida moderna: nuevos cánticos, variedad musical (rock, baladas, etc.). El ritual tradicional católico que se realizaba de manera esotérica, en el cual predominaba el silencio de la feligresía, se ha recontextualizado en virtud de la necesidad de mantener el caudal de feligreses que, ante la aparición de nuevas prácticas sociales, nuevas formas de identificación y de identidad, y de la proliferación de expresiones religiosos, ha disminuido considerablemente.

Tomemos otro ejemplo, el de los sincretismos musicales, reinterpretaciones del folclor, etc., son formas de recontextualización musical, la mayoría de ellas producidas en función del mercado, aunque existen otras que intentan recuperar de diferente manera y bajo nuevos arreglos la herencia musical de los pueblos. En términos generales, una composición musical puede sufrir permanentes recontextualizaciones. No es extraordinario, y si muy común, encontrar recontextualizaciones de *“Las cuatro estaciones” de Vivaldi*, desde las más elaboradas (Jacques Loussier Trío) hasta las más vulgares distorsiones en baladas que se repiten a diario en las cadenas radiales.

La manera peyorativa de denominar a los agentes recontextualizadores de dichas composiciones es “recicladores”. En la práctica alimentaria también encontramos formas de recontextualización, como consecuencia de los grandes desplazamientos demográficos globales. Las variaciones que se producen a paradigmas alimentarios, que son producto de la hibridación cultural, ha generado nuevas fórmulas que han transformado “el platillo

original”. La creciente recontextualización alimentaria ha transformado el gusto, los productos, y el consumo que ahora tiene como principio básico el “fast food”, y que atentan contra la identidad alimentaria de grupos e individuos.

Examinemos otro ejemplo, tomado de la industria del texto de conformidad con las normas que exige el currículo ¿Qué resignifican los textos escolares? ¿Qué seleccionan? ¿Cómo simplifican lo seleccionado? ¿Qué diferencia hay entre la física como discurso científico y el texto escolar de física? ¿Qué decir de las secciones de divulgación científica de los periódicos? ¿Qué diferencia hay entre leer “El Quijote” y las simplificaciones hechas para efectos pedagógicos y comerciales?

Hoy se ha expandido tremendamente la industria de la recontextualización. Por esto es común encontrar en las librerías secciones de lectura “light”, donde podemos encontrar pequeñas publicaciones que van desde “la Biblia para niños” hasta “Para comprender el estructuralismo”, o “Marx para neófitos”. Esta fuente agotadora de formas de recontextualización ha tenido una de sus máximas realizaciones en la educación. Quizás el currículo es la mejor expresión de lo que es la recontextualización. Un curso, una asignatura, es una simplificación de un campo discursivo cualquiera. En consecuencia, al hablar de currículo no estamos hablando de conocimiento original, ni conocimiento propio de las disciplinas.

No se pueden confundir las reglas de comportamiento del conocimiento en el campo de su producción con las reglas de su comportamiento en el campo de su reproducción. En este segundo caso, debemos considerar qué se recontextualiza, quién recontextualiza. Así, cuando hablamos de currículo tenemos que considerar inicialmente el poder que asiste a las agencias pedagógicas del Estado para constituirse en agencia de recontextualización. Ahora bien, ¿Qué recontextualizan? ¿Cómo recontextualizan? De la misma manera es importante pensar en el viaje que hacen los conocimientos recontextualizados por las

agencias pedagógicas del Estado al campo de las instituciones educativas. Aquí sería crucial reflexionar sobre el papel que juegan los consejos técnicos y las comisiones curriculares en los procesos de recontextualización. ¿Qué decisiones toman en materia curricular? ¿Cómo afectan sus decisiones el currículo de los programas de formación? Como puede observarse, hay grandes diferencias entre el conocimiento y currículo, y es el principio de recontextualización el que hace dicha diferencia.

En síntesis, la relación entre conocimiento y currículo, y de manera especial, la transformación del conocimiento en currículo implica comprender el principio de recontextualización como el medio de cambiar de lugar la posición de un concepto, un discurso, una práctica, desde el campo de su producción al campo de su reproducción.

Es importante que tanto investigadores como docentes comprendan su papel en la experticia de la recontextualización- para orientar a los estudiantes a un ejercicio diferente, el de la reconceptualización. Este ejercicio implica indagación, búsqueda, tensión conceptual permanente, replanteamientos de nuestros puntos de vista. Todo esto conlleva un cambio actitudinal que se resume, por lo menos, en permitir la crítica, realizar la crítica argumentada, fundamentar nuestros planteamientos coherentemente, y mantener un espíritu interpretativo y argumentativo permanente.

Referencias

BACHELARD, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI Editores.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.

BURKE, P. (2002). *Historia social del conocimiento*. De Gutenberg a Diderot. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

ECO, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.

GEERTZ, C. (1994) [1983]. Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social. En: *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós, 31-50.

LYOTARD, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.


MULLER, J. (2000). *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and educational policy*. London: Routledge/Falmer.

VILLORO, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

YOUNG, M.; MULLER, J. (2016). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. In: *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. London, New York: Routledge, 64-79.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 21/02/2018

 **Conhecimento escolar de Geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos**

*Carolina Lima Vilela**

Resumo: Neste trabalho, o currículo é visto como produção discursiva no sentido defendido por Foucault (1996; 2010). Analisam-se textos de livros didáticos, compreendendo-os como uma das possibilidades de apreensão da materialidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia, buscando identificar como se entrelaçam os enunciados que vem sendo considerados como válidos para significar este conhecimento. Especificamente, busca-se aqui explorar os ditos que estão em disputa na afirmação de certas disciplinas escolares. Foi possível perceber que a disciplina escolar Geografia se afirma em uma articulação discursiva complexa, definindo fronteiras tênues com outras disciplinas escolares como a História, a Biologia e as Ciências, assim como produzindo sentidos que se relacionam com os discursos científicos. Tais articulações se constroem em lógicas ambivalentes que mesclam inovações e tradições.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento escolar. Geografia. Discurso. Disciplina escolar.

School knowledge in Geography: exploring disputed discourses in the definition of boundaries between disciplines in curriculum

Abstract: In this work, the curriculum is seen as discursive production. Textbooks are analyzed, assuming that they are one of the possibilities of apprehending the materiality of the school knowledge discourse in Geography. Seeking to identify how the statements that are considered valid to signify this knowledge are

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Colégio Pedro II. E-mail: carolinalimavilela@gmail.com

intertwined, we explore the sayings that are in dispute in the definition of school disciplines. It was possible to verify that the Geography affirms itself in a complex discursive articulation, defining faint borders with other school disciplines, like History, Biology and Sciences, as well as producing meanings that are related to the scientific discourses. Such articulations are built on ambivalent logics that blend innovations and traditions.

Keywords: Curriculum. School knowledge. Geography. Discourse. School discipline.

Conocimiento escolar en Geografía: explorando discursos disputados en la definición de límites entre disciplinas en el currículo

Resumen: En este trabajo, el currículo se considera como producción discursiva. Se analizan los libros de texto, suponiendo que son una de las posibilidades de aprehender la materialidad del discurso del conocimiento escolar en Geografía. Buscando identificar cómo las declaraciones que se consideran válidas para significar este conocimiento están entrelazadas, exploramos los refranes que están en disputa en la definición de disciplinas escolares. Se pudo constatar que la Geografía se afirma en una articulación discursiva compleja, definiendo fronteras débiles con otras disciplinas escolares, como la Historia, la Biología y las Ciencias, así como la producción de significados relacionados con los discursos científicos. Dichas articulaciones se basan en lógicas ambivalentes que combinan innovaciones y tradiciones.

Palabras-clave: Currículo. Conocimiento escolar. Geografía. Discurso. Disciplina escolar.

Introdução

Como se constitui o conhecimento escolar em Geografia? No presente trabalho, essa questão permanece como pano de fundo para uma pesquisa em que se procura evidenciar os entrelaçamentos discursivos que permitem que determinados enunciados se validem

como aquilo que se ensina sob o nome de Geografia nas escolas. Aqui, o olhar para textos de livros didáticos recentes do Ensino Fundamental foi ajustado de maneira que fosse possível entender este conhecimento como uma *prática discursiva*, isto é, como algo que se difere da simples forma como um indivíduo qualquer formula uma ideia ou de uma atividade racional de um sujeito falante, mas sim como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133). Em poucas palavras, pretende-se entender que ditos tem se afirmado como verdadeiros e corretos no discurso deste conhecimento, e como esses ditos se entrelaçam, estabelecendo fronteiras e gerando inclusões ou interdições no discurso.

Esta opção teórica se explica pelo contexto de produções do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC-UFRJ), cujos estudos em História do currículo (desenvolvidos a partir das contribuições de Goodson (1995; 1997) e Ferreira (2005; 2007)) recentemente vem sendo postos em diálogo com a perspectiva foucaultiana, especialmente a desenvolvida em sua fase arqueológica (FOUCAULT, 1996; 2010). Entendemos que esta perspectiva possibilita a compreensão do conhecimento escolar e dos currículos a partir de uma noção de poder capilar, o que reforça a multiplicidade de relações e torna nossas análises mais interessantes e produtivas.

Assim, a análise dos textos dos livros didáticos foi feita a partir da leitura atenta, buscando construir tramas enunciativas que formam o discurso do conhecimento escolar em Geografia. Cabe esclarecer que descrever enunciados na lógica foucaultiana é possível quando se constrói relações entre aquilo que está dito. Os enunciados não são necessariamente frases ou palavras ditas explicitamente, mas constituem verdades construídas no nível do “diz-se”, que estão tacitamente afirmadas nas práticas discursivas. Sendo assim, a análise

do discurso em Foucault consiste no reconhecimento – e na construção – das tramas enunciativas inseridas em uma formação discursiva. Para isso é preciso identificar:

a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual um campo de memória está ligado às formas de hierarquia e subordinação que regem os enunciados de um texto (...) (FOUCAULT, 2010, p. 65-66).

Analisar os discursos nessa perspectiva é arriscar-se em um terreno que não é firme. É “estabelecer séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 1996, p. 56). O método foucaultiano não é prescritivo; ele requer uma construção a partir das fontes pesquisadas. A compreensão do discurso do conhecimento escolar em Geografia é aqui, então, construída a partir do que é visível na superfície dos textos dos livros didáticos. As tramas de relações descritas são possibilidades de verdades construídas na relação com aquilo que está dito, isto é, na relação com os enunciados. Machado (2009), importante interlocutor da obra de Foucault, nos ajuda na tarefa de esclarecer a metodologia da análise dos discursos:

Assim, quando falo de método arqueológico não se deve tomar a expressão no sentido de um número determinado de procedimentos invariáveis a serem utilizados na produção de um conhecimento. Não compreender isso é se arriscar a não compreender a abordagem de Michel Foucault, pois uma característica básica da arqueologia é justamente a multiplicidade de suas definições, a mobilidade de uma pesquisa que, não aceitando se fixar em cânones rígidos, é sempre instruída pelos documentos pesquisados (MACHADO, 2009, p. 11-12)

Para reconhecer os enunciados que constituem um certo discurso, o pesquisador deve, sim, “duvidar” daquilo que está dito, assumindo que muitos outros sentidos poderiam estar dando significado às coisas. O entendimento de que as coisas são possíveis de serem ditas de uma certa forma porque são o resultado de processos discursivos situados historicamente é fundamental para a análise arqueológica proposta por Foucault (2010). Descrever enunciados é identificar aquilo que é possível de ser afirmado sob determinados signos. A análise dos textos dos livros didáticos foi realizada, então, buscando identificar aquilo que se afirma como conhecimento escolar a partir da descrição dos enunciados e da construção de tramas enunciativas que formam o discurso da geografia escolar do Ensino Fundamental.

Foram analisadas duas coleções de livros didáticos de Geografia voltados ao Ensino Fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011), cada uma composta por 4 volumes. Embora se reconheça que o conhecimento escolar não se limita aos textos dos livros didáticos, considera-se que tais materiais “produzem um testemunho visível o público dos diversos embates que são travados em torno das decisões que envolvem a seleção e organização do conhecimento escolar” (SELLES & FERREIRA, 2004, p. 64).

Em respeito ao referencial teórico aqui adotado, a autoria dos livros não foi um critério relevante para a seleção das fontes. Uma vez que passaram por um programa amplo de avaliação conduzido por profissionais autorizados socialmente a dizer o que é bom e o que não é, entende-se que qualquer livro expressa os discursos considerados como válidos e que neles circulam enunciados que podem ser ditos no âmbito do conhecimento escolar em Geografia; constituem os sentidos que conferem qualidade em um certo espaço/tempo. Afinal, Foucault (2010) esclarece que aquele que veicula o enunciado não é propriamente o autor de tal formulação. Tal defesa é justa uma vez que “estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2001, p. 204).

Ao olhar para os livros didáticos, buscou-se descrever aquilo que está dito, identificando de que forma os enunciados se articulam. Como dito anteriormente, os enunciados não são expressos necessariamente por textos explícitos. Podemos identificá-los em diferentes escalas e formas. Além dos escritos, as imagens, a disposição dos elementos, a ordem em que as coisas aparecem, tudo isso constitui enunciados. Construir um nexos e compreender a forma como os enunciados se apoiam uns nos outros foi a tarefa desempenhada no presente trabalho.

Como resultado da análise desses materiais, em trabalhos anteriores explorei a interdiscursividade e a interdição de enunciados no conhecimento escolar em Geografia (VILELA, 2013; 2015), assim como identifiquei a abordagem regional como uma regularidade de tal discurso (VILELA, 2014; 2016). Especificamente neste texto, desenvolvo a ideia de que há enunciados que estão fortemente em disputa nos currículos e, assim, identifico algumas estratégias discursivas que definem, ainda que provisoriamente, os limites entre as disciplinas escolares. Na seção que segue, recupero algumas contribuições desses trabalhos anteriores que situam a discussão que agora pretendo desenvolver. Posteriormente, desenvolvo análises que permitem perceber como que aquilo que significamos como pertencentes a certas disciplinas escolares são um fértil campo de disputas discursivas. Exploro, assim, as estratégias discursivas que vem sendo delineadas para se afirmar o conhecimento escolar em Geografia.

1. Interdiscursividade, Interdição e Regularidade

Analisar o conhecimento escolar como discurso, na perspectiva defendida por Foucault (2010), pressupõe a compreensão de que as formações discursivas são emaranhados de enunciados. Assim, aquilo que é significado como conhecimento escolar em Geografia em um certo tempo pode ser apreendido por meio da identificação de coisas que são ditas, que se entrelaçam e dão suporte umas às outras. Para

Foucault, o enunciado se integra sempre em um jogo enunciativo, pois “não há nenhum enunciado que não suponha a existência de outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis” (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Foi buscando construir essas teias que desenvolvi a pesquisa. Meu interesse esteve muito mais voltado para a percepção de como este conhecimento vem sendo afirmado socialmente, identificando aquilo ao que tem sido atribuído valor de verdade, do que o de julgar critérios e prescrever o que é – ou não é – adequado e correto. Afinal, “(...) muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos *como* as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2009, p. 19, grifo nosso).

Foi possível perceber que o conhecimento escolar em Geografia vem sendo afirmado sob a lógica preponderante dos enunciados do discurso econômico. Por exemplo, a noção de desenvolvimento (com valor de algo desejável) é evidentemente afirmada como sinônimo de desenvolvimento econômico. A força deste enunciado pode ser verificada na forma de dividir os conteúdos, nas propostas de divisão regional, além de ser o que dá nexos a muitas temáticas dos conteúdos escolares (espaço rural, espaço urbano, indústria etc.). Assim, a presença destes enunciados pode ser verificada em articulações dos conteúdos da Geografia com a lógica da produtividade econômica em diferentes contextos e escalas (VILELA, 2013; 2014).

Ao mesmo tempo em que esses entrelaçamentos discursivos ocorrem, é possível perceber que aquilo que não se associa à lógica econômica – a qual vem conferindo qualidade a este conhecimento –, vai ficando “fora da ordem do discurso”. Considerando a ideia de que “há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares” (SOMMER, 2008, p. 57), foi possível perceber que os conteúdos ligados à geografia física,

menos imbricados na lógica do discurso econômico, vão sendo menos valorizados e sofrendo, assim, certa interdição. Em outras palavras, a geografia física, em suas formas de abordagem tradicionais, não tem se associado facilmente aos enunciados que constroem o significado de “bom ensino da geografia” (VILELA, 2013).

A presença da abordagem regional como regularidade do discurso do conhecimento escolar em Geografia foi mais uma conclusão obtida na pesquisa. A despeito de sua desvalorização no seio do movimento crítico que impactou a escola, a abordagem regional dos conteúdos, “acusada” de utilizar formas muito descritivas e pouco dinâmicas, se caracteriza como uma permanência, o que me faz confiar na hipótese de que ela se associa a enunciados do discurso pedagógico (a abordagem regional é didática!) e se configura como uma regra deste discurso, isto é, algo cuja presença garante o valor de verdade e qualidade na constituição do conhecimento (VILELA, 2014; 2016).

Além da presença dos enunciados do discurso econômico associados à abordagem regional, foi possível perceber que muitos ditos que circulam socialmente são disputados na constituição do conhecimento escolar. O discurso ambiental, o cultural e o histórico foram identificados nessas disputas. Aquilo que é considerado importante e é valorizado socialmente acaba por penetrar nas disciplinas escolares, mesclando-se com os conteúdos e constituindo o conhecimento. Falar sobre o que é considerado importante é também o que vai garantir valor e qualidade aos conhecimentos escolares, daí a disputa discursiva por fronteiras entre as disciplinas. É o que aprofundamos a seguir.

2. Discursos em disputa: definindo fronteiras

Nesta proposta de análise, o olhar para os livros didáticos foi lançado buscando construir, na superfície dos textos, relações entre os significados. Para usar uma expressão foucaultiana, é preciso “espantar-

se” diante das coisas ditas. Assim, aquilo que parece reificado como próprio da Geografia deve ser visto como uma das possibilidades de sua existência. Entender os discursos como práticas sociais e reconhecer que outros significados podem vir a se articular com o que se diz a todo instante implica em considerar que todas as verdades são precárias, e assim apostar em novas possibilidades de verdade. Compreender esta trama discursiva é um caminho produtivo para isto.

Nessa lógica, os conteúdos que constituem as tradições curriculares das disciplinas escolares, em todo contexto de tempo/espço, negociam sentidos com discursos que disputam espaço na escola. Isto ocorre tanto porque a escola é um local de afirmação de discursos valorizados socialmente quanto porque esses discursos são, de alguma maneira, o que vão conferir qualidade àquilo que é ensinado. A forma como certos enunciados, considerados socialmente importantes, passam a fazer parte do conhecimento escolar é algo que particularmente interessa a esta pesquisa.

O discurso ambiental

A necessidade de incorporação temas ambientais às abordagens das ciências sociais é um enunciado evidente. De acordo com Souza:

No âmbito das ciências da sociedade, o mesmo se passa: o capitalismo e seu Estado demanda, embora de modo ainda um pouco tímido, que a corporação dos economistas, tão poderosa, se abra para uma “Economia de Meio Ambiente”, destinada a orientar a precificação de recursos e riquezas “naturais” e ajudar a organizar uma gestão “ambientalmente responsável” da economia em uma época de “pressões ecológicas (SOUZA, 2016, p. 43).

Se no meio científico isto ocorre, fora do circuito acadêmico não é diferente; a importância do discurso ambiental é um enunciado evidente e consensual. Grosso modo, discurso ambiental é afirmado como atual e necessário. Tal enunciado produzido no senso comum diz muito sobre

sua força no espaço escolar; em seus ditos estão muitas das demandas da sociedade contemporânea sobre aquilo que se afirma como correto, desejável e necessário para um mundo melhor. Assim, mais um enunciado se evidencia: o de que a escola não pode se furtar de incorporar as questões produzidas no discurso ambiental. Os conteúdos escolares, obviamente, constituem esta condição e, de alguma maneira, todas as disciplinas escolares “disputam” este discurso como algo que lhes confere qualidade. No conhecimento escolar, a “entrada” desses temas se dá de forma muito peculiar. Afinal, o que é falar sobre o meio ambiente em Geografia no Ensino Fundamental? Como esses temas se transformam em conteúdos escolares?

Foi possível verificar que o discurso ambiental se associa ao discurso econômico, como pode ser visto, por exemplo, em um mapa em que estão representados os níveis de poluição em diferentes países. As atividades propostas a partir das informações mobilizam enunciados que associam a desigualdade econômica e o nível de poluição, por exemplo. Ele também se presta à inserção ideias ligadas à aquisição de hábitos que respondem a demandas sociais, mobilizando discursos comportamentais e ligados à saúde, por exemplo. Em um capítulo chamado “poluição atmosférica e clima” são abordados os efeitos climáticos da ação do Homem, como a diminuição da camada de ozônio, chuva ácida, efeito estufa, e ao final há orientações aos alunos sobre como se protegerem dos raios solares, utilizando o protetor solar e reduzindo a exposição ao sol. Vemos, então, que no conhecimento escolar em Geografia, às vezes os assuntos geográficos são deixados de lado para se valorizar a ação cotidiana sobre um fenômeno que tem efeitos na saúde. Aí estão entrecruzadas lógicas do discurso pedagógico e do conhecimento cotidiano, as quais caracterizam o discurso escolar.

Em outro exemplo, vemos esse mesmo processo, agora associado à lógica regional:

A poluição que atinge o ar provém de gases e fuligem emitidos pelas chaminés das indústrias e, sobretudo, pelos escapamentos dos automóveis que circulam no espaço urbano. Já a poluição da água e dos solos origina-se de esgotos domésticos e do lixo em geral, lançados sem o tratamento necessário em rios e córregos que atravessam áreas urbanas.
(...) Como resultado da poluição dos ambientes urbanos, muitas doenças como a cólera, a gastroenterite e a hepatite, que são transmitidas pela água contaminada, afetam a população.¹

O trecho acima é parte de um capítulo sobre uma região do Brasil específica, (o que ressalta o papel do recorte e da abordagem regional), que trata do problema ambiental poluição e, curiosamente, aborda a forma de transmissão de doenças associadas à poluição. Ora, qual é a relação direta desta informação com os conhecimentos da Geografia? Fica evidente aqui a ideia de que o conhecimento escolar é constituído também por enunciados que tem a ver com a vida cotidiana, com o compromisso com a informação ligada à saúde e ao bem-estar. Em outras palavras, o conhecimento escolar em Geografia se constrói em evidente articulação com significados produzidos nos discursos pedagógicos que valorizam a aprendizagem cotidiana, os quais estão associados às questões de hábitos e à formação de indivíduos autônomos. Nos exemplos mencionados, verificamos que séries de enunciados produzidos em contextos discursivos diversos se articulam e, assim, constituem o discurso do conhecimento escolar em Geografia.

A questão da abordagem de temas regionais por meio das questões ambientais traz, ainda, elementos que nos permitem verificar que se, tradicionalmente, os conteúdos ligados à geografia física são apresentados de forma descritiva e, muitas vezes, separadamente dos processos sociais, a questão ambiental oferece uma outra possibilidade. Dentro da lógica regional, ela articula significados que ‘respondem’ às críticas direcionadas à geografia física e à sua linguagem descritiva. Ao se associar a enunciados pedagógicos, que se ligam às demandas da

¹ BOLIGIAN *et al.*, 2009, p. 112.

formação cidadã por meio da construção de consciência crítica e da realidade cotidiana dos alunos, o discurso ambiental serve para apresentar características regionais específicas de uma forma inovadora. Mais uma vez, o discurso ambiental, o qual se constrói em associação com ideias ‘desejáveis’, articula-se com a lógica regional, tornando positivo aquilo que é considerado ultrapassado e ajudando a manter esta lógica na ordem do discurso.

Mas esses mesmos enunciados estão em disputa na constituição das diversas disciplinas escolares. Por isto, considero relevante estabelecer um diálogo com Gomes (2008), no trabalho em que investiga a presença do enfoque ecológico nos livros didáticos de Ciências em diferentes períodos (1930-1960; 1970-2008). A autora procura compreender como, sócio-historicamente, os conteúdos acadêmicos ligados à ecologia vão sendo combinados com as finalidades escolares e passam a fazer parte deste conhecimento. Ela conclui que:

A ecologia de ecossistemas – como conhecimento acadêmico –, vem sendo, assim, mais facilmente apropriada por atender a uma finalidade educacional: a de confirmar e favorecer o caráter integrado da disciplina Ciências, ao mesmo tempo em que se coloca nos limites disciplinares. Em outras palavras, a ecologia dos ecossistemas do campo acadêmico da Biologia, associada a perspectivas de movimentos ambientais e de movimentos pedagógicos, representa uma mudança que ajuda a fortalecer a integração como princípio organizador da disciplina Ciências. Nesse sentido, a ecologia como enfoque é uma mudança coordenada com a produção de uma estabilidade curricular para a disciplina Ciências (GOMES, 2008, p. 223).

Ressalto, inicialmente, que o que percebo em relação ao conhecimento escolar em Geografia é um processo semelhante ao que Gomes (2008) apresenta em sua análise, ainda que em perspectiva diversa. Particularmente, a disciplina escolar Ciências se constrói em uma complexa articulação com os discursos acadêmicos, uma vez que não se pauta em uma única ciência de referência. Aí reside a intensa

luta por manter seu caráter integrador. No caso da Geografia, como apresentado anteriormente, o discurso de integração serve, de certa maneira, como respostas para questões metodológicas intrínsecas ao discurso da geografia acadêmica. Além disso, o diálogo com a pesquisa de Gomes (2008) provoca uma questão sobre um outro lugar de disputas: a fronteira entre as disciplinas.

Os conteúdos ecológicos mencionados pela autora se associam ao que aqui chamei de discurso ambiental. Para ela, a ecologia dos ecossistemas do campo acadêmico da Biologia se associa a perspectivas de movimentos ambientais e de movimentos pedagógicos, produzindo novas configurações no âmbito escolar. A autora constrói, na perspectiva sócio-histórica, uma leitura em que diferentes movimentos sociais articulados possibilitam mudanças nos currículos. Estas envolvem a atuação de comunidades que, por meio de relações sociais complexas, negociam sentidos e afirmam tradições. Em sua proposta, as inovações curriculares se tornam possíveis na medida em que se articulam a certos elementos tradicionais da cultura escolar (GOMES, 2008).

Posso também verificar os processos destacados por Gomes (2008) em relação ao discurso ambiental que se configura em meio aos conteúdos da geografia física e da geografia humana. Na perspectiva teórica em que me encontro, no entanto, percebo que o discurso ambiental, que articula sentidos próprios das demandas sociais e educacionais, está em disputa no espaço escolar e, assim, procuro perceber a sua possibilidade de existência neste espaço de enunciação. Desta forma, suponho tratar-se de um discurso muito adequado a este contexto, uma vez que veicula significados valorizados no mundo contemporâneo e reforça a ênfase na vida cotidiana, a qual é enunciada nos discursos pedagógicos. Destacadas estas diferenças, assumo me aproximar da percepção de Gomes (2008) sobre a inovação e a estabilidade curricular quando afirmo que a apropriação deste discurso no interior das disciplinas escolares, em

alguma medida, contribui para a garantia de sua estabilidade nas grades curriculares do ensino fundamental.

Entendo, assim, que a produção do discurso escolar em Geografia se dá em meio a disputas como estas, em que é preciso se apropriar de algo que é comum e atual e, ao mesmo tempo, se diferenciar de outras disciplinas escolares, como é o caso de Ciências. Nesse movimento, o que vai garantir esta diferenciação é justamente a regularidade de seus discursos. O discurso ambiental vai se fazendo presente no espaço escolar justamente no jogo de negociação de sentidos na lógica da regularidade de diferentes outros discursos, nos exemplos citados, a disciplina escolar Ciências e a disciplina escolar Geografia. O que percebo é que as questões ambientais, anunciadas como temas relevantes, inseridas nos capítulos regionais, evidenciam uma negociação de sentidos entre as demandas do movimento crítico, os discursos pedagógicos e a tradição regional; é justamente na tensão resultante deste ‘jogo’ político é que se constitui o conhecimento escolar em Geografia.

Uma outra discussão interessante pode ser aqui desenvolvida se nos propusermos a pensar a respeito da relação entre a conhecimento escolar em Geografia e a Geografia como ciência. Sabemos que a necessidade de integração teórico-metodológica entre as pesquisas que focalizam processos naturais e as que abordam problemas sociais é muito cara à Geografia acadêmica, e as crises que envolvem tais questões são tão antigas quanto atuais.

Recentemente, Souza (2016) apresentou um vasto panorama deste conhecido imbróglgio epistemológico da Geografia científica, ressaltando a necessidade incontornável de enfrentá-lo pela via da renovação de concepções para seu campo disciplinar. A denúncia de que a tendência científica da especialização vem contribuindo para a ampliação da crise epistemológica da Geografia é um dos argumentos explorados pelo autor. Se, na prática, as pesquisas desenvolvidas nos departamentos de geografia das universidades pouco afirmam a ideia de

integração entre os polos da ‘Geografia Física’ e da ‘Geografia Humana’, a escola tem se mostrado um espaço enunciativo para se afirmar esta verdade, e o discurso ambiental é um forte elemento presente nas construções enunciativas que afirmam a Geografia como ciência de integração. Souza (2016), em alguma medida, parece reconhecer isto:

Se a Geomorfologia, a Climatologia e a Pedologia virarem ciências independentes, o que restaria propriamente da “Geografia Física”, para além dos livros didáticos e da coabitação (mais ou menos compulsória, talvez menos voluntária) com os “geógrafos humanos” no interior das mesmas estruturas institucionais nas universidades e em outros órgãos (SOUZA, 2016, p. 30).

Diferentemente da concepção que vê o conhecimento escolar como simples tributário das ciências de referência, as análises aqui desenvolvidas se apoiam na noção de que a escola produz significados que interessam à geografia científica. A Geografia como ciência de integração é uma verdade afirmada no conhecimento escolar, e esse enunciado tem sua possibilidade de existência em meio a uma complexa trama enunciativa. O discurso ambiental é, atualmente, um importante catalisador para a formação desses enunciados.

Geografia e História

A disputa discursiva na delimitação de fronteiras entre as disciplinas escolares pode ser também percebida entre a Geografia e a História. Em geral, textos que trazem conteúdos históricos são apresentados como introdução aos temas geográficos, sobretudo aqueles ligados às temáticas geopolíticas. Esse é o caso do capítulo intitulado “O fim da União Soviética e a nova geopolítica de região” cujas páginas, em uma rápida aproximação, poderiam ser confundidas com as de livros de História. Acima de fotos antigas de tropas

bolcheviques combativas aos opositores da Revolução Russa, há textos típicos dos materiais de História:

A partir da segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo em que as nações europeias realizavam a Segunda Revolução Industrial, a Rússia, até então governada por czares, passou por expressivo crescimento econômico.

(...) Diante desse quadro social desolador, tornou-se crescente a insatisfação popular com a nobreza russa. Esta situação fez surgir, no início do século XX, várias assembleias e conselhos comunitários de trabalhadores, os chamados soviets.

(...) Com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial (1914-1917), a condição de vida da população tornou-se ainda pior, levando os soviets a ganhar destaque no cenário nacional. Em 1917, camponeses, operários e muitos soldados do Exército realizaram um levante contra o governo czarista, dando início à Revolução Russa.²

Por que textos tão pouco marcados pelos elementos geográficos estão presentes? Diferentemente de outros discursos já analisados, o discurso histórico presente no conhecimento escolar em Geografia é discursivamente colocado como acessório, isto é, deslocado dos assuntos da Geografia, em blocos de textos que tem como objetivo esclarecer o contexto:

Para melhor compreendermos as transformações já ocorridas e as que ainda estão em andamento nos países ex-socialistas daquela região, vamos analisar, neste capítulo, os processos históricos da formação, do apogeu e do desaparecimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nos capítulos seguintes, passaremos ao estudo do espaço geográfico e do papel geopolítico da Rússia, principal potência política, econômica e militar da região, centro do antigo poder soviético.³

Entendo esta configuração como um enunciado importante para pensar a relação do discurso da História na constituição do conhecimento escolar em Geografia. Os temas de geopolítica foram

² BOLIGIAN *et al.*, 2009 p. 136.

³ BOLIGIAN *et al.*, 2009 p. 135.

sendo gradativamente incorporados à geografia escolar em ressonância com os enunciados produzidos no movimento crítico. Os enunciados da geopolítica propõem questionamentos sobre o poder associado às condições econômicas. Veiculam, assim, enunciados ligados ao questionamento da ordem vigente, provocando reflexões que formariam uma visão menos ingênua sobre a relação entre os países. Estas são questões que efetivamente não estavam colocadas nos textos da geografia tradicional escolar.

Compreendo que estes questionamentos foram se tornando possíveis de serem colocados na medida em que o discurso econômico se fortaleceu, em meio às suas múltiplas associações com outros discursos, nesta formação discursiva. Suponho que alguns conceitos mobilizados nas teorias geopolíticas são também disputados e explorados nos conteúdos da disciplina escolar História (e, mais recentemente, com a Sociologia), tais como as posições hegemônicas de países em certos contextos políticos, as disputas por poderio econômico, a formação e deformação de fronteiras políticas etc. Incorporar estes conceitos aos temas geográficos é, em certa medida, invadir um terreno já ocupado, em parte, pela disciplina escolar História. Entendo, assim, que mencionar de forma destacada os textos históricos, preservando seu formato e sua linguagem constitui um recurso discursivo para separar e defender aquilo que pertence à Geografia. A utilização desta estratégia é uma forma de ‘dizer’ algo; de negar, de maneira ‘elegante e respeitosa’, a intenção de disputar este espaço com a História. No fragmento acima destacado, há um dito quase explícito: vamos pegar emprestados os textos históricos para depois falarmos do que realmente interessa para nós.

Afirmo, então, que o discurso da História tem exercido, discursivamente, uma função acessória no conhecimento escolar em Geografia. Percebo isto pela forma de seus textos, que se apresenta pouco mesclada às lógicas enunciativas de outros discursos. Considero que esta própria configuração constitui um enunciado, o qual relaciono

com a produção de discursos sobre os limites das disciplinas escolares, isto é, a relação do discurso da disciplina escolar Geografia com outras formações discursivas. Entendo que esta relação se configura em ajustes sutis que vão aparecendo na superfície dos textos. Nesse caso, na trama discursiva que se forma no movimento crítico do conhecimento escolar em Geografia, está colocado o risco de sobreposição dos interesses da Geografia e da História. Nas disputas produzidas no campo discursivo, configuram-se estratégias para afirmar diferenças ao mesmo tempo em que foi preciso incorporar significados produzidos em outros contextos discursivos.

A questão aqui colocada a respeito da incorporação dos temas geopolíticos entre as disciplinas escolares História e Geografia é um exemplo dos processos de interdiscursividade presentes nos discursos escolares. Também é possível perceber isto quando verifico que os temas ligados às questões geopolíticas se configuram, no conhecimento escolar em Geografia, em uma forte ligação com o discurso econômico e com os aspectos críticos, relacionados aos questionamentos sobre as desigualdades. O viés geopolítico tem sido, ainda, uma das portas de entrada para o discurso sobre a diversidade cultural e do respeito às diferenças. Este último se fixa em uma articulação com demandas atuais de cunho ‘politicamente correto’ que abrange, além dos espaços escolares, diversas instâncias da vida contemporânea. No âmbito do conhecimento escolar em Geografia, as questões geopolíticas estão muitas vezes relacionadas a diferenças culturais e religiosas, as quais, combinadas com os aspectos econômicos, produzem conflitos dentro dos quais fica evidente a diferença entre os povos e suas visões de mundo.

Fronteiras externas; fronteiras internas

Todos esses processos de construção discursiva resultam em uma complexa trama que respeita, muitas vezes, lógicas antagônicas. No caldeirão de enunciados que constituem o conhecimento escolar em

Geografia, é possível perceber que, historicamente, os enunciados críticos foram sendo colocados em oposição àqueles que dificultavam a problematização das questões sociais. Assim, sob a acusação de obedecerem a uma lógica ultrapassada e pouco afinada com os discursos pedagógicos mais modernos, os temas da geografia física foram sofrendo certa interdição, isto é, foram ficando fora da ordem do conhecimento escolar em Geografia. Isto pode ser verificado em enunciados ligados à prática de professores, que desprezam esses temas em suas aulas, ou à configuração de livros didáticos, que, muitas vezes, localizam esses temas de forma marginal na sua concepção.

Se esses processos ocorrem no interior da Geografia, quando analisamos a construção discursiva na definição das fronteiras entre diferentes disciplinas escolares, uma lógica bem distinta se apresenta. Os temas valorizados pelas correntes críticas, que desvalorizam a geografia física se afirmam por meio de enunciados muito presentes em outras disciplinas relacionadas às ciências humanas, o que aparentemente faz borrar as suas fronteiras. O processo que leva a certa confusão entre os limites das disciplinas também é responsável por abalar sua condição de status e poder. Nesse caso, estamos falando de disputas por territórios que ficam evidentes em situações como a da atual reforma do Ensino Médio, em que a Geografia e a História aparentemente estão ocultas sob o rótulo das Humanidades.

Será que ter marginalizado certas tradições em nome da aposta nos conteúdos críticos pode custar a extinção da Geografia como disciplina obrigatória nesse segmento? De que maneira os discursos mais potentes socialmente irão adentrar a escola? Quem irá se apropriar deles? De que forma? É aí que as tradições curriculares se fortalecem discursivamente para defender a identidade das disciplinas. Os temas de geografia física, em algum momento desvalorizados por sua condição pouco crítica, ganham nova potência na defesa indenitária do conhecimento escolar em Geografia. Mais do que isso, se associam facilmente aos enunciados do discurso ambiental, o que tem valor de

algo desejável nesta condição de tempo/espaço. Vemos aí condições ambivalentes em que discursos quase antagônicos se articulam e assim significam o que é próprio da Geografia na escola.

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, foi possível perceber que enunciados interditados, em uma trama complexa, podem se associar a construções discursivas que os reabilitam. O discurso ambiental, disputado como algo positivo, se associa a demandas cotidianas típicas do discurso pedagógico. Ao mesmo tempo, reabilita temas da geografia física desvalorizados por sua pouca associação aos enunciados críticos. As fronteiras entre as disciplinas são definidas também discursivamente. Se há muitos ditos em disputa, será preciso incorporá-los e ao mesmo tempo, afirmar diferenças, e isto ocorre por meio das tradições disciplinares.

Apostar na possibilidade de entender o conhecimento escolar em Geografia como discurso é amplificar as redes de relações entre enunciados e ver o conhecimento para além das suas verdades imediatas. Compreender os currículos como disputa de enunciados é também multiplicar as relações possíveis para significar aquilo que se ensina nas escolas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de análise do livro didático – Geografia*. Edição 2011. Brasília, 2010.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. 212p. Tese (Doutorado em Educação) – FE/UFRJ, 2005.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n 114, nov. p. 197-223. 2001.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. 1997.
- SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2008.
- GOMES, M. M. de L. *Conhecimentos ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de suas constituições*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.
- SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de Ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n.1, 2004.
- SOUZA, M. J. L. Consiliência ou bipolarização epistemológica? Sobre o persistente fosso entre as ciências da natureza e as da sociedade – e o papel dos geógrafos. In: SPOSITO, E. S.; CHARELEI, A. S.; SANTÁNNIA NETO, J. L.; MELAZZO, E. S. (Org.). *A diversidade da Geografia: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.
- VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michael Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.
- VILELA, C. L. *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

VILELA, C. L. Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 55-70, jul./dez. 2014.

VILELA, C. L. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em Geografia. *Pro-posições*, v. 26, n. 1, p. 199-216, jan./abr. 2015.

VILELA, C. L. A abordagem regional como tradição do currículo da Geografia Escolar. *Giramundo; Revista de Geografia do Colégio Pedro II*. v. 3, n. 5, p. 31-41, 2016.

Fontes Consultadas:

BELLUCI, B.; GARCIA, V, P. *Projeto Radix Geografia*. São Paulo: Scipione, 2009.

BOLIGIAN, A, A., BOLIGIAN, L., MARTINEZ, R & VIDAL, W. P. G., *Projeto Radix Geografia*. São Paulo: Scipione, 2009.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018



Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo

*Roberto Rafael Dias da Silva**

A professora Elizabeth Fernandes de Macedo, no decorrer das últimas duas décadas, tem se constituído como uma das principais pesquisadoras do campo dos Estudos Curriculares no Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realizou estágios pós-doutorais na *University of British Columbia* e na *Columbia University*. Atualmente, é professora associada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Acerca de sua inserção nos estudos sobre currículo escolar, Elizabeth apresenta um conjunto representativo de produções científicas na área, assim como tem orientado inúmeras dissertações e teses sobre a temática. Ainda sobre sua inserção científica, com significativo reconhecimento internacional, podemos destacar que é presidente da *International Association for the Advancement of Curriculum Studies*, editora associada do *Journal of Curriculum Studies* e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (1B).

Nesta entrevista, concedida por *e-mail* ao professor Roberto Rafael Dias da Silva, Elizabeth Macedo, além de revisitar sua trajetória intelectual, estabelece um importante balanço crítico da questão orientadora deste dossiê, qual seja: os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento. Manifestamos nosso agradecimento pela oportunidade de diálogo estabelecida, a partir desta entrevista, bem

* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br

como pelas relevantes considerações que muito qualificaram esta produção científica.

Roberto Rafael Dias da Silva (RRDS) – *Professora Elizabeth, para iniciar esta entrevista, gostaria que relatasse como as investigações acerca dos currículos escolares ingressaram em suas preocupações acadêmicas. Quais caminhos percorreu e quais foram suas principais influências teóricas neste período?*

Elizabeth Fernandes Macedo (EFM) – Inicialmente, gostaria de apenas assinalar a dificuldade de responder questões como essa, em que se espera a capacidade do interlocutor de dar conta de si ou, pelo menos, de suas preocupações intelectuais de uma forma racional e coerente. Como recentemente fui impelida a exercício semelhante por ter que escrever um memorial para progressão a titular, parece-me ainda mais impossível fazê-lo e, ao mesmo tempo, talvez eu tenha uma resposta quase-pronta. Quase porque a cada leitura daquele texto ou a cada interpelação como esta que você me faz, sinto quantas incoerências e complexidades, quantas razões “irracionais” são mascaradas pela narrativa que faço de mim. Mas vamos lá, projetando sobre o passado uma ordem inexistente, eu lhe diria que meu primeiro contato com o campo do currículo se deu ainda no Mestrado, que cursei na UFRJ, por uma óptica bastante distinta daquela com que trabalho hoje. Naquele momento, travei contato com uma literatura de racionalidade bastante técnica – o que chamaria, de forma ampla, de desdobramentos da racionalidade tyleriana –, assim como com as abordagens cognitivistas do currículo nos EUA que em muito impactaram projetos curriculares brasileiros em ciências. Talvez seja importante dizer que minha formação de graduação é em Química e que atuava, nesta época, como professora dessa disciplina na Escola Técnica e nas redes estadual e privada. Para tentar ser mais justa com o

curso de Mestrado que realizei – e que depois foi objeto de minha tese de doutorado – talvez fosse mais adequado dizer que ali (especificamente no departamento de Metodologia da Pesquisa e Avaliação Educacional) se valorizava uma tradição mais técnica do pensamento acadêmico americano, sem que deixassem de estar presentes algumas das críticas a ela dirigidas por outros teóricos. Li ali Tyler, Popham, Baker e Levy, assim como Cronbach, Stenhouse, Stake, Scriven e Cohen. Com um pouco mais de insistência, fui também apresentada a autores como Kliebard, Pinar, Greene. A ausência mais sentida era de autores críticos, já em voga no Brasil (estávamos em 1990, logo após o fim da ditadura, vivendo nosso primeiro governo não militar), o que conferia ao curso um perfil bastante distinto dos demais e estereotipado como conservador. Ainda assim, trabalhei em minha dissertação, em avaliação de currículo de química, com uma mescla entre a pedagogia histórico-crítica (que lia por mim mesma, pressionada pela força do marxismo na educação brasileira do período) e os projetos de Bruner e Ausubel de currículo por disciplina. Ainda que pouco ortodoxa, me senti autorizada a tal mescla por Libâneo no seu clássico livro sobre a pedagogia histórico social dos conteúdos. Conto essas coisas antigas, porque imagino que esta experiência foi importante para meu interesse pela história do pensamento curricular, assim como pelo seu estudo sob a óptica de internacionalização.

Quero também confessar que meu movimento rumo à pedagogia histórico crítica se deu mais por uma “imposição” da hegemonia do pensamento marxista do que porque ele atendesse meus anseios teóricos. Incomodava-me, e ainda me incomoda, a ideia de uma teoria social com ênfase no estrutural onde os sujeitos agem a partir de “posições” que ocupam na estrutura. Mesmo as soluções estruturais que mesclam estrutura e agência – e aqui refiro-me, por exemplo, a Bernstein e Certeau ou a trabalhos de Goodson e de Ball (especialmente aqueles em que o diálogo com Foucault é menos visível) – me parecem inadequadas. Meu primeiro porto, que a época

chamaria de seguro (ai de mim), para tentar lidar com esse desconforto veio ao fim do meu Mestrado, do meu contato com Habermas, propiciado num curso de Filosofia da Educação, ministrado pela professora Creusa Capalbo (que quero registrar aqui porque foi, sem dúvida, o melhor curso de toda a minha trajetória de estudante e talvez isso não seja sem importância no meu namoro com Habermas). A Escola de Frankfurt surgia talvez como o marxismo que eu podia suportar com toda a preocupação com o mundo da vida que os autores traziam da fenomenologia. De Habermas, fui a Adorno e Horkheimer e, menos, a Marcuse, Benjamin e Fromm. Talvez mesmo essas preferências dentro da Escola de Frankfurt digam da vinculação entre educação e sociologia que eu então fazia, da rejeição a uma abordagem mais psicanalítica, assim como a uma discussão mais aprofundada da questão da linguagem. Mas não as chamaria propriamente de opções, acho que foram acasos. De qualquer forma, meus primeiros trabalhos de pesquisa mais consistentes no campo do currículo (entre eles minha tese de doutorado) se deram em um diálogo teórico com Habermas e sua teoria da ação comunicativa. No campo do currículo, nesta época, havia estudos que se utilizavam de Habermas, nomeadamente os textos de MacDonald – associado à leitura dele feita pelo colega Domingues – e Grundy. Havia outros de que não me recordo e não farei esforço para recuperá-los porque acho que o esquecimento é também aqui importante. Em sua maioria, os estudos dialogavam com “Conhecimento e Interesse”, classificando os currículos pelos interesses por que eram guiados, num procedimento paradoxalmente guiado pelo interesse técnico que se criticava como incapaz de dar conta de campos humanos como a educação. Diferentemente, tentei trabalhar com Habermas na construção de um conceito de currículo que pudesse ser depositário de uma ideia de emancipação claramente vinculada ao mundo da vida, às conversas cotidianas, à utilização da linguagem na atividade humana de comunicar-se com o outro. De uma das leituras do meu Mestrado, lembrava dos desafios postos por Greene ao campo do

currículo, nos quais a autora apontava para a necessidade de o currículo se abrir à experiência dos sujeitos, permitindo-lhes compreender seu próprio mundo da vida. A tentativa de Habermas de estabelecer uma equivalência entre conhecimento prático e teórico, fundada na ação comunicativa, me pareceu útil para uma teoria radical do currículo onde o próprio conceito de conhecimento (e verdade) pudesse ser tematizado de forma normativa. Na época não me incomodava o horizonte racional em que Habermas trabalha, ele não me parecia incompatível com a ideia de currículo como espaço intersubjetivo. O abandono dessa ideia foi motivada justamente por uma rejeição do racionalismo e dos pressupostos que justificavam a utopia Moderna.

Quero aqui falar de uma inflexão para o que vou caracterizar inicialmente como pensamento pós-moderno, mas antes, acho que é importante destacar uma referência que não teve muito lugar na minha narrativa, mas que foi muito central na minha tese e em algumas coisas que escrevi então: as sistematizações que Ivor Goodson fez de estudos em história das disciplinas escolares. Como meu projeto de tese foi construído no grupo de pesquisa coordenado pelo Antonio Flavio (Moreira) – embora tenha me titulado pela UNICAMP –, operei ali com Goodson (e Habermas) no sentido de entender a produção do currículo da pós-graduação em educação desde seu surgimento aos anos 1990.

Voltando à inflexão pós-moderna, não tenho sobre ela muita cronologia. Se bem me lembro, de meados do meu doutorado em diante – um período de talvez uns 5 a 6 anos – foi marcado por leituras meio desconexas, aquela coisa de tatear. Um nome que, sem dúvida, influenciou a minha geração de curriculistas foi o do Tomaz Tadeu. O trabalho do Tomaz de garimpar e traduzir na literatura de currículo americana autores de perspectivas pós-críticas – assim como suas próprias pesquisas e escritos nessa linha – jogou a teoria de currículo no Brasil num outro patamar de sofisticação teórica. Para mim, funcionou também como uma espécie de bússola para outras leituras dentro da própria literatura americana com a qual eu já tinha contato desde o

mestrado. Junto a essas leituras, apareciam nomes muito citados nessa época: Lyotard, Jameson, Morin, Bauman, Harvey, o próprio Foucault (com que tive contato muito mais pelos trabalhos dos colegas da educação). Fui me movendo por esse terreno com muita resistência a abandonar a teoria crítica.

Aos trancos e barrancos, minhas pesquisas passaram a lidar com a diferença cultural, ou com o multiculturalismo, como então denominava. Interessante que por mais que hoje o significante “diferença” seja sempre um dos descritores para os meus textos, não parei aí por escolha própria. Na época, eu trabalhava com Antonio Flavio (Moreira) em estudos sobre pensamento curricular e história do currículo e ele decidiu montar um projeto sobre o multiculturalismo no campo no Brasil. Reclamei que estávamos abandonando uma trajetória que vínhamos construindo – sou do tipo que bate na mesma tecla como se fosse piada, gozação –, mas fui. Como primeiro projeto, nessa fase de transição (isso foi em 2000), deslizamos por muitas referências, de diferentes matizes teóricos, mas aprendemos muito lendo uma ampla literatura sobre a diferença. Fui construindo ali algumas perguntas que ainda hoje me perseguem, com formulações um tanto distintas: como apostar na diferença em um mundo em que aprendemos a agir politicamente por meio de reivindicações identitárias? Minha herança frankfurteana me trai se esse “apostar” não consegue esconder um certo desejo de intervenção. E disso tratarei mais tarde.

A busca de novas referências para continuar falando de agência num mundo fragmentado, novamente não sei bem como, me levou para autores denominados pós-coloniais. Em Gilroy, as rotas transnacionais móveis, constituídas na resistência de sujeitos diaspóricos que contestam a continuidade da opressão colonial foram talvez o meu primeiro contato com um universalismo que não se fazia por meio de algo essencialmente partilhado pelos sujeitos, com uma solidariedade na diferença contingente e descontínua. Seguiu-se a esse contato, uma série de outras leituras, dentre as quais destaco H. Bhabha pela

influência que sua concepção de cultura como enunciação da diferença teve e tem em minha apropriação da temática. Talvez devesse também aqui destacar a ideia de fluxo cultural de A. Appadurai que, segundo o autor, preexiste às culturas nomeadas – nomeação que estanca o fluxo e transforma a diferença em pura pluralidade. Completaria esse quadro de referências citando S. Hall com sua compreensão antropológica da diferença. Do diálogo com tais autores, fui buscando entender como estereótipos que marcam a diferença atuam expelindo o que não se encaixa nos limites simbólicos estabelecidos pelas culturas e projetando no outro a “parte má” do eu que nos persegue e com a qual não sabemos lidar.

O processo de conceituar diferença, me levou a rever o conceito de cultura, apoiada em Bhabha, Hall e Appadurai. Passou a me incomodar que a cultura estivesse sendo, em muitos casos, tratada, no campo do currículo, como “coisa”, como objeto de contemplação epistemológica ou como repositório de onde os conhecimentos – que seguiam constituindo o currículo – seriam selecionados. Com o apoio de Bhabha, passei a definir currículo como enunciação cultural, o que implica uma visão da cultura como eterna diferença e uma temporalidade liminar, não continuísta. Por longo tempo, a leitura de Bhabha me permitiu entender o currículo como processo de representação que endereça, sempre de forma ambivalente e incompleta, o Eu e o Outro. Ainda que o Outro como sujeito de toda a negatividade seja usado para justificar os processos de subjetivação propostos pelo currículo, muitos são os deslocamentos simbólicos nesse processo. Com isso, eu julgava possível deslocar as fixações autoritárias, entendendo-as também como produtivas.

Por meio tanto de Bhabha quanto de Hall, fui me aproximando da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que me deram um certo conforto no sentido de evitar um relativismo que me assustava. Nesse sentido, por alguns anos (cada vez menos, mas ainda), venho tratando da política curricular como um processo de significação

por meio de lutas por hegemonia. Na abordagem dos autores, o antagonismo constitutivo do social (que impede a totalização estrutural), quando atravessado por uma lógica equivalencial, sofre uma estruturação contingente que permite falar em hegemonia sem alusão a qualquer fundamento. De forma geral, o uso que tenho feito da teoria do discurso me parece de ponta a cabeça, na medida em que meu interesse pelo estudo dos processos de hegemonização tem um desejo desconstrutivo. Mesmo com esse desejo, tenho, recentemente, me preocupado se não estou dando destaque exagerado aos jogos de poder que produzem as fixações – e colaborando para sua manutenção. Por isso, talvez, eu venha trabalhando menos com a teoria do discurso e tentado me mover pelos estudos mais explicitamente políticos de autores como Derrida e mesmo Butler.

No que falei até agora, Stephen Ball ficou esquecido e isso é, sem dúvida, um problema, se estou tentando dar conta de meus diálogos teóricos. Desde não sei nem dizer quando, os estudos em políticas de currículo que vim desenvolvendo (e meus estudantes também) tiveram em Ball uma referência importante. Foi ele um dos autores que nos deu certa tranquilidade de pensar as políticas para além do estrutural, com seu modelo de circularidade das políticas. Fui me afastando um pouco dele pelo incômodo de que o contexto de influência fosse assumido como originário das políticas enquanto os demais fossem tratados como contextos de representação. A isso se somou, o fato de, pelos anos 2007, a teoria do discurso ter me parecido mais útil para entender o funcionamento da política. Mais recentemente, em textos em que tenho analisado as políticas de centralização curricular – em especial a BNCC – acabei voltando a Ball, dialogando com as redes de políticas que ele vem estudando.

Certamente, não passei por todas as referências teóricas que fui encontrando pelo caminho, mas acho que isso dá conta de alguns encontros relevantes. Talvez fosse, ainda, importante falar do encontro com pessoas. Tem uma brincadeira que quando somos doutorandos

fazemos em relação à ANPED: vá lá encontrar e, quem sabe, conversar com sua bibliografia. Minha sensação aqui é que, uma vez que você tenha conversado com ela, ela perde o tom de referências. Só isso poderia fazer com que Antonio Flavio (Moreira), Nilda (Alves), Bill (Pinar) e Janet (Miler) estivessem fora dessa estória que vim contando. Claro que muito de minha formação se deu pela leitura e pelo contato com eles (com os dois últimos trabalhei em pós-doutorados em 2007 e 2013) e outros colegas do campo que aqui não chego a citar. De minha geração, Alice (Casimiro Lopes), claro, está sempre referida no que escrevo, até porque muito de nossos escritos – a quatro mãos ou com autor único – sistematizam diálogos teóricos que vamos tendo ao longo da nossa trajetória. E os estudantes, especialmente, meus doutorandos e ex-doutorandos que passaram (e ainda passam) por esses perrengues teóricos comigo.

RRDS – *Nas últimas décadas tornou-se recorrente, tanto na literatura brasileira, quanto nos textos publicados internacionalmente, um conjunto de argumentos defendendo uma “crise do pensamento curricular”. Como a senhora tem compreendido esta questão e como podemos problematizá-la para pensar de outros modos?*

EFM – A única discussão que fiz sobre isso, publicada num artigo do Currículo sem Fronteiras, foi motivada por uma interpelação do João Paraskeva. Sua provocação inicial tinha por finalidade direcionar as contribuições para um painel da Associação Americana de Currículo (AAACS). Nela, o autor destacava o famoso texto de Schwab sobre a crise no campo do currículo, argumentando que o campo tem vivido múltiplas crises e que elas podem ser generativas. Estou retomando a argumentação de Paraskeva de memória (e ela está aqui bem ao alcance da mão), porque quero ficar com a lembrança do incômodo que me moveu a responder à interpelação. E não era um incômodo novo, apenas ali estava como uma interpelação a responder por escrito.

Em situações menos formalmente acadêmicas, já tinha me deparado com a ideia de que o campo do currículo ou da educação (e possivelmente qualquer que seja ele) já teve dias melhores e que, atualmente (quando quer que isso seja), vive uma crise de qualidade. Imagino que todos nós já fomos assaltados por esta ideia, seja porque a ouvimos seja porque ela brotou na nossa cabeça. A crise propalada da pós-graduação, da educação, do campo do currículo é frequentemente acompanhada de certa nostalgia restaurativa, um projeto romântico de volta aos tempos dourados ou, em outras palavras, de que o futuro pudesse ser como o passado. Mas o que é o nosso passado em termos educacionais? Uma história de absurda exclusão, tão profunda que sequer podia ser tematizada, uma exclusão tão eficaz que seguia invisibilizada. Salta aos olhos o baixo nível teórico do campo educacional e curricular no Brasil das décadas de 1970 a meados de 1990, se você analisa o mercado editorial, acessa os pouquíssimos periódicos de então ou lê dissertações (e as poucas teses) defendidas no período. A literatura de currículo resumia-se a um punhado de livros textos que reproduziam receitas requentadas da tradição técnica americana. Lembro-me que, em minha primeira ANPEd no GT Currículo, em 1993, foram apresentados talvez uma meia dúzia de trabalhos e discutíamos fazer reuniões para conversar sobre os programas de nossos cursos. Éramos, provavelmente, nem 20 pessoas, uns 8 com doutorado. Em nível internacional, não creio que a situação seja muito distinta e me apoio para isso nos textos publicados no Handbook organizado por Pinar em que diferentes pesquisadores pensam sobre o campo do currículo nos países em que trabalham. A partir dessa percepção de que nunca tivemos essa qualidade de que lembramos com saudades, fico pensando: o que mesmo queremos restaurar?

Esse sentido de crise não estava na interpelação de Paraskeva, mas foi acionado em mim pela ideia de que a crise pode ser generativa de um futuro melhor e me causou o desconforto que moveu o meu texto. Talvez um desconforto com a ideia de um tempo linear, algo que Tomaz Tadeu

um dia traduziu como uma tradição de “melhorismo” que a Modernidade nos legou. Fiquei pensando em que medida a ideia de crise não funciona como o disfarce ideal para que nos permitamos contar uma história algo linear rumo ao progresso. Na verdade, eu mesma acabei de fazer isso no parágrafo anterior quando recusei a nostalgia restaurativa com base num olhar para trás e perceber que hoje temos uma produção muito superior à dos anos 1970-1990 e uma educação menos excludente. Podia voltar atrás e apagar este parágrafo, mas não o farei, deixo-o como registro ou exemplo de como o melhorismo está lá à espreita. Além de esconder a linearidade com que vivemos a história, criando aqui e ali rupturas, o caráter generativo da crise permite ainda uma sensação de agência que pode levar à sua superação.

A crise é, nesse sentido, mobilizada o tempo todo para justificar a necessidade de toda e qualquer intervenção, para legitimar a ação. Uma ação, por exemplo, por uma nova teoria curricular porque o campo está em crise, como sugeriu Schwab, e como vemos hoje repetido em muitos de nossos textos. Uma teoria melhor surge da crise e, se não fosse a crise, seguiríamos na mesmice. Por uma base nacional para o currículo por um parâmetro curricular, porque a educação está em crise! Se nada for feito para aplacar a crise, seguiremos inexoravelmente para o atoleiro. Como se nada estivesse sendo feito diariamente por professores nas escolas para fazer face não à crise, mas aos imprevistos que pipocam aqui e ali. A crise permite pensar o futuro no movimento dialético, de modo que a temporalidade linear e o “melhorismo” possam se reconciliar com o discurso progressista.

Qual o meu problema com isso? Em nível teórico, meu incômodo não é propriamente com a ideia de crise, mas com a temporalidade na qual ela é possível, uma temporalidade linear que busca espremer o currículo entre o passado e o futuro. Não existe o presente do currículo nesta temporalidade e o presente enunciativo do currículo é, a meu ver, o momento da diferença, aquele em que o não previsto (a educação é isso) pode emergir. Na temporalidade linear, o conhecimento

socialmente acumulado (no passado) é mobilizado com vista à emancipação do sujeito (no futuro). O presente é um lugar de passagem cuja importância será vislumbrada num suposto futuro (se a crise deixar). Não há nada de novo nisso que estou dizendo aqui, talvez apenas esteja pondo de outro modo, mais radical porque já marcado pelo esgotamento da Modernidade, a preocupação pragmática de Dewey e da Escola Nova. Desconfiar da linearidade temporal, mesmo daquela marcada por crises que a fazem soluçar, mas não se dobrar sobre si mesma, é necessário para uma teoria curricular que aposte na educação como empreitada intersubjetiva. Dewey fez isso ao falar do tempo da experiência, assim como Pinar se valeu do tempo psicanalítico em seu currere. Tenho tentado trabalhar essa ideia com a noção de liminaridade ou de enunciação, ambas roubadas de Bhabha. Assim, a ideia de crise se transforma em um problema, para mim, na medida em que ela reforça a temporalidade linear e a “embeleza” ao atenuar seu determinismo.

Para finalizar, queria abordar, ainda, a forma como essa questão é tratada nos discursos das políticas públicas. Faço um parêntese para evitar a leitura de que o estudo do pensamento curricular e o estudo das políticas curriculares são duas coisas distintas. Entendo que, quando nos dedicamos a entender o pensamento curricular, estamos estudando políticas curriculares, seja porque ele se constitui como uma luta para significar sentidos seja porque esta significação se refrata nas políticas públicas estatais. Dito isso, me permito reduzir o que vou dizer a seguir apenas às políticas públicas que buscam legislar sobre o currículo da educação fundamental, coisas como base comum nacional ou parâmetros curriculares nacionais. O papel desempenhado pela ideia de crise nesses documentos é muito esclarecedor do que venho tentando argumentar. Os guias curriculares se apresentam sempre como solução para um problema descrito em termos de uma crise do sistema atual. Dessa forma, quanto maior a crise, mais necessário e legítimo o remédio. Interessante salientar que, nesse caso, o discurso da crise é

normalmente construído por meio de dados quantitativos (e, se possível, gráficos) que “mostram”, de forma inexorável, a crise. Há uma ampla literatura, remetendo a Foucault, que explora o controle produzido pelas estatísticas, que não vou aqui retomar. Irônico notar que, em geral, tais dados explicitariam que a solução anterior, apresentada nas mesmas bases da atual, não funcionou. Qual a função da crise neste cenário (e em qualquer cenário político, incluindo o pensamento curricular)? Controlar as possibilidades de emergência da diferença com a imposição do remédio, da cura para a situação de calamidade social. Como esse remédio é, muitas vezes, justificado pelo respeito à diferença, a contraposição a ele por seus efeitos sobre a diferença fica ainda mais difícil de explicar. Não creio que a maioria de nós tenha dificuldade de concordar com essa ideia quando ela se refere às políticas estatais, afinal eles, os seus formuladores, não são um de nós e não nos ouvem. Tenho tentado argumentar que eles são muitos de nós e que não é produtivo manter nossas críticas apenas às políticas estatais como se o nosso pensamento pedagógico fosse imune às pegadinhas da Modernidade.

RRDS – *Acerca do pensamento curricular, seria interessante deslocarmos essa conversa para o conceito que caracteriza este campo – o conhecimento escolar. Em sua perspectiva, como podemos seguir examinando o conhecimento (e seu ensino), produzindo distanciamentos em relação às demandas neoconservadoras, hoje predominantes no Brasil?*

EFM – Aqui tem muita coisa que não sei se consigo dar conta. Primeiro, acho que é preciso explicitar o que se quer dizer quando se usa a expressão demandas neoconservadoras. Entendo que, se estamos falando de demandas: (1) elas só existem na medida em que são demandadas, sendo, portanto, contextuais; (2) elas nunca se apresentam da mesma forma a cada reiteração e, nesse sentido, são performativas; e

(3) os grupos demandantes não são pré-constituídos, são nomeados a partir da demanda. Com isso, quero evitar a reificação de um discurso neoconservador, a despeito de achar viável para fins de conversa e ação política, nomeá-lo. Tendo apenas a achar que precisamos cuidado porque a reificação é contra-produtiva para a ação política, porque ela obnubila a visão das formas de ação do poder. É, nesse sentido, que tenho salientado que demandas conservadoras têm sido acionadas em contextos diversos, por vezes, inclusive, em “discursos críticos”. Em alguns textos, tenho defendido que discursos em prol da emancipação e da cidadania podem ser conservadores, na medida em que se contrapõem a demandas em torno de políticas de ampliação da representação. A eterna polarização entre políticas de redistribuição e de representação pode ser uma iteração do discurso conservador ao assumir que políticas redistributivas são ameaçadas por políticas de representação. Refiro-me aqui, por exemplo, às críticas que autores críticos têm feito a perspectivas pós-estruturais no campo do currículo, com o argumento de que estas estariam contribuindo para a ampliação da desigualdade ao eleger a problemática da representação como central. Segundo, acho que é relevante diferenciar neoliberalismo e neoconservadorismo até para sermos capazes de perceber as articulações que estão em curso entre tais discursos. Destaco, por exemplo, as zonas de equivalência entre demandas dos conglomerados financeiros internacionais e demandas de grupos religiosos conservadores, que não as tornam as mesmas, mas aliados momentâneos no jogo político.

Acho que a pergunta não estava esperando esse prólogo tão longo, mas sim que eu focasse na questão do conhecimento escolar como, nos seus termos, conceito que caracteriza o campo. Ao mesmo tempo, você pergunta sobre como podemos seguir examinando o conhecimento (e seu ensino). Quero iniciar por distinguir essas duas frases da sua pergunta, porque acho que um dos problemas de entendimento de alguns dos meus argumentos diz respeito a aproximação entre essas duas ideias. Entendo

que uma coisa é estudar o campo do currículo no Brasil e a centralidade que nele tem o conceito de conhecimento. Definir currículo como, por exemplo, seleção e organização do conhecimento escolar tem implicações sobre as formas de conceber a educação e a escola e efeitos sobre a forma como é pensada a diferença. A diferença aqui só pode assumir o sentido de diversidade a ser incluída a medida que a cultura do diverso for incluída no currículo como conteúdo. Outra, é pensar o currículo escolar, aquilo que acontece tanto nas escolas quanto nos lugares em que são escritos guias e materiais curriculares, e as formas como o conhecimento é signifiXado nesses momentos. Se essa signifiXação tem a ver com os sentidos produzidos para currículo no debate acadêmico sobre currículo – e tem, sem o que tal debate talvez nem existisse –, ela não se confunde como ele. Com isso, quero dizer que não sei como responder a segunda parte da sua pergunta, porque julgo que ela só pode ser respondida na luta política na qual demandas diversas estão no jogo e são sempre distintas de si mesmas (por isso quis destacar que o neoconservadorismo não pode ser reificado). Julgo pretencioso e problemático imaginar que é possível ou desejável definir como o conhecimento deve ser pensado para fazer face a demandas, quaisquer que sejam elas. Corremos o risco de cair num idealismo normativo, como se não houvesse relações de poder que tornassem nossa pretensão inócua (e ainda bem que o fazem, sem o que a vida fosse talvez melhor talvez pior, dependendo de quem detivesse o poder de normatizar, mas muito chata). Podemos, por exemplo, como temos feito, pensar em como deslocar as relações de poder na definição do que conta como conhecimento escolar em propostas de centralização curricular como a base nacional curricular e disputar os sentidos de conhecimento com grupos que advogam demandas conservadoras e liberais. Isso é importante, mas só acontece na luta política específica. Em alguns textos em que reflito sobre a construção da base, tenho buscado perceber como as articulações – por vezes inusitadas se reificamos ideias como esquerda, direita, liberal ou conservador – vêm produzindo efeitos

políticos, construindo hegemonias, por intermédio da disputa sobre o que conta como conhecimento na sociedade e na escola. Em momento algum, no entanto, acho que é possível dizer “seria melhor se fosse desta ou daquela maneira”, porque conservadorismo, neoliberalismo e pensamento progressista não têm um conteúdo positivo a priori e, talvez principalmente, porque, a despeito de nosso desejo (e da nossa luta), esse melhor imaginado jamais se concretizará como tal. Ele pode ser, no máximo, também e apenas, uma demanda em disputa.

Dito isto, volto para a primeira ideia da sua pergunta, a que versa sobre a centralidade do conhecimento no campo do currículo (e eu vou aí acrescentar no Brasil, para ser mais modesta). Como destaquei na questão anterior, entendo o estudo do pensamento curricular como um estudo de política curricular em que estamos disputando os sentidos de currículo. Dessa forma, no espaço acadêmico, demandas pela significação de currículo disputam hegemonia e, tenho entendido, que, no Brasil, como em outros países onde a teorização crítica da Nova Sociologia da Educação teve muita penetração (Austrália, África do Sul, por exemplo), a definição de currículo é impactada pela ideia de conhecimento entendido quase que como sinônimo de conteúdo: aquilo que será selecionado e organizado para ser ensinado nas escolas. A própria adjetivação do conhecimento como escolar pode ser indicativa dessa sinonímia e veja bem que não estou afirmando que porque é escolar está-se falando de conteúdos, é apenas uma ilação. Se seguimos um pouco mais na análise do pensamento curricular no Brasil, vemos que o binômio currículo-conhecimento tende a se estreitar ainda mais com a legitimação de um certo tipo de conhecimento: por vezes definido como científico, outras como conhecimento acumulado pela humanidade. Aqui, veja, a despeito das diferenças entre as “tradições teóricas” que sustentam essas significações, tenho entendido que elas se articulam na defesa de um sentido para o vínculo currículo-conhecimento. Alguns perguntam, mas conhecimento não poderia ser definido de outra forma? E me acusam de reificar o termo

conhecimento. Aproveito a oportunidade para voltar ao que disse acima: é possível entender/definir conhecimento de muitas formas, mas quero fugir ao campo da idealidade. A princípio tudo é possível, mas nem tudo acontece porque as relações de poder que constituem a política controlam sentidos e criam indizíveis. Julgo que a produção de outros sentidos só pode surgir da desconstrução dos bloqueios que produzem o discurso que aí está como único possível e, novamente, isso só é feito em situação. Portanto, entendendo meus textos, em que “acuso” a nós mesmos, acadêmicos do campo do currículo, de estarmos produzindo um discurso conservador ao aproximarmos currículo e conhecimento/conteúdo, são apenas tentativas políticas de deslocar essa hegemonia de significação do currículo.

Porque essa hegemonia começou a me incomodar tem a ver com o fato ter percebido, em minhas pesquisas sobre as questões da diferença, um recrudescimento da importância de definir conteúdos (nacionais) para o currículo escolar. E não estou falando de políticas nacionais como BNCC e PCN, mas de textos acadêmicos do campo do currículo (em sentido mais estrito dos pesquisadores que se definem como do currículo, assim como outros que lidam com currículo definindo-se como, por exemplo, de ensino de). Conforme as demandas por representação ganhavam força, mesmo nas propostas governamentais como os PCN, acirravam-se os discursos em defesa de um conteúdo universal básico, a que todos teriam que ter acesso através da escola. Os exemplos eram os mais banais, tipo as crianças não tem que aprender a ler e escrever na escola? Mas quem mesmo estava defendendo que isso não era importante a ponto de ser necessário definir isso como obrigatório em todos os currículos? A disputa não estava, obviamente, aí. Minha leitura passou a defender que o que se buscava com a defesa desse conteúdo universal básico era controlar o surgimento da diferença, seja aquela que as políticas afirmativas e identitárias estavam trazendo para a escola, seja aquela imprevisibilidade que caracteriza a educação – a possibilidade de ser em plenitude. Por isso, tenho

entendido que a centralidade do conhecimento/conteúdo na teoria curricular – que significa currículo como sinônimo de seleção de conteúdos – torna a educação impossível posto que a reduz ao ensino. Veja bem, não é que a escola não possa ou não deva ensinar, não é que o professor pensar em conhecimento seja um problema. Não me julgo capaz de falar sobre o que se produz na escola do ar-condicionado da minha sala na Universidade (essa é uma outra luta política que acontece naquele lugar protagonizada por aqueles sujeitos). A minha luta política é pela disputa da significação de currículo no campo acadêmico e aí defendo que: a importância que temos dado ao conhecimento/conteúdo na definição do que é currículo responde a uma demanda por invisibilizar o que é imprevisível na educação (seja o conhecimento do outro não educado pelo espelho do Iluminismo, sejam os afetos e afetações que constituem os sujeitos da escola, sejam as múltiplas formas dos corpos, seja o “jeitinho” que não é só brasileiro e que todos damos para viver num mundo cheio de exclusões). Esse é, para mim, o problema que quero atacar ao fazer pesquisa no campo da educação e do currículo. Como podemos, na nossa ação política que, de alguma forma, irá produzir sentidos para currículo, criar discursos que desloquem e sigam deslocando normas que produzem o Outro abjeto, usando a expressão de Butler. Entendo que deslocar o sentido de currículo – produzido pela teoria curricular – de modo a que ele dê conta de reconhecer como legítimo “o que não é espelho” é, julgo, nossa responsabilidade. Isso terá efeitos na escola? Talvez. Provavelmente. Mas como sentidos em circulação na outra luta que lá se trava. Efeitos, aqui como ao longo das outras respostas, não é o resultado de uma causa, mas pretende dar conta de que o jogo político produz outros, muitos, plurais e imprevisíveis efeitos.

RRDS – *Já que conversamos sobre as demandas neoconservadoras, no que se refere ao conhecimento escolar como podemos avaliar a Base Nacional Comum Curricular recentemente*

definida para as políticas brasileiras? Como políticas dessa natureza são recebidas pelas associações científicas da área da educação e pelos pesquisadores do campo dos Estudos Curriculares?

EFM – Um pouco da resposta a essas questões está embutida nas questões anteriores, de modo que não vou retomar o que lá foi dito, mas discutir um pouco a luta política que se travou pela significação de uma base nacional curricular comum. E, nesse sentido, quero retomar a ideia de que, primeiro, essas políticas não são recebidas pelas associações, mas são produzidas, também, por elas. E, segundo, de que as associações (articulações, mas uso o termo associações de propósito) são produzidas por demandas plurais dentro das Associações enquanto instituições. Ou seja, qual a posição da ANPEd? Embora ela tenha uma posição oficial, que muito nos honra que coincida com a posição oficial do GT de Currículo e da Associação Brasileira de Currículo (que trabalham de forma articulada), há, em seu interior, muitas associações (agrupamentos) de pesquisadores em torno de demandas específicas que, por vezes, se alinham com a defesa de uma base nacional curricular comum por razões diversas. Por exemplo, arte educadores (todos? Certamente, não, mas estou me referindo a demandas que constituíram esse grupo de pressão como um todo homogeneizado pelo nome) tenderam a ver na base uma possibilidade de legitimação de um saber expulso do sentido hegemônico de conhecimento/conteúdos escolares. O mesmo ocorreu com o ensino de espanhol. A educação infantil participou ativamente das discussões (iniciais) da base. Grupos ligados ao ensino de disciplinas específicas sempre tiveram demandas por currículos nacionais e, muitos, atuaram na formulação da base. A primeira versão do documento, aliás, foi feita pelo CEALE/UFGM. Movimentos sociais – que têm uma atuação importante na constituição da ANPEd – disputaram a inserção de suas demandas na base. Mesmo entre os pesquisadores de currículo – que tenderam a ser mais críticos em relação à política – não há consenso e, vários membros desse

“grupo” atuaram na formulação de documentos. Eu tenho uma posição terminantemente contrária a uma base curricular nacional – pelos motivos que elenquei acima, resumindo, pelos efeitos de controle sobre o imprevisível –, mas não acho produtivo ou adequado fazer uma caça às bruxas. Posso até não querer jantar com quem defende a base (*risos), mas, como pesquisadora, membro das associações, tenho a obrigação ética de disputar sentidos com esses colegas, de tentar deslocar o jogo de forças que, entendo, nos empurrou de volta para uma política excludente da alteridade como tal. Nem estou aqui falando de um outro específico, nomeável, mas da alteridade em si, a possibilidade de existir “não sendo espelho” (e quero destacar que até os espelhos refratam, de modo que a esperança segue acesa). Em relação à alteridade nomeável – talvez um pouco mais palpável para minha argumentação –, não é que tivéssemos ganho muito espaço recentemente na luta por representação, mas é inegável que tivemos conquistas que hoje estão, cada vez mais, ameaçadas.

Acho que é importante perceber que a formulação da base não se iniciou recentemente, trata-se de uma disputa que vem se travando desde, pelo menos, a elaboração da LDB. Os PCN foram, é bom lembrar, a primeira tentativa de base, abortada pelo CNE, em função da pressão de comunidades acadêmicas e Associações (não que ali houvesse acordo, posição única dentro dessas instituições). Ao longo do processo, muitas foram as demandas em jogo e muitas as articulações produzidas na disputa por um sentido de base. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e a tentativa de hegemonizá-las como a base de que fala a LDB foi um dos movimentos mais consistentes na tentativa de restringir o escopo do controle que a base, como norma, vai exercer sobre a escola. Finalmente, PNE e três versões do documento, distintas, mas com a mesma pretensão de controlar a imprevisibilidade sem a qual, para mim, não há educação digna desse nome.

O jogo político ao longo desses anos envolveu muitas demandas e constituiu muitos grupos. Demandas que nos acostumamos a reconhecer por nomes (não excludentes porque dependentes da luta) – progressistas, identitárias, conservadoras, liberais, de direita, de esquerda – foram se articulando durante governos com perfis políticos distintos. Julgo que precisamos avaliar decisões que fomos tomando ao longo do percurso. Vejo os meus textos sobre a BNCC e sobre os PCN (e de vários colegas) como tentativas de fazer isso, seja investigando redes de equivalência entre demandas liberais e conservadoras, seja tentando entender como fomos entrelaçando nossas demandas críticas em tais redes. E, como destaquei nas questões anteriores, acho importantíssimo que ataquemos as construções dos discursos pedagógicos que bloqueiam o fluxo da significação, sabendo que as estamos atacando de dentro e que, portanto, não é possível deixar fluir sentidos sem limites. Apenas como provocação, como jogamos as políticas com foco na alteridade para o âmbito da SECADI e seguimos fazendo BNCC no MEC? E o uso do plural, nesse caso, não é majestático. Como julgamos que a articulação com grupos liberais na construção de uma base nacional poderia produzir um documento em que os direitos da educação seriam representados por ideais utópicos de emancipação e equidade? Um dos aspectos desse jogo político que tenho investigado – que já comentei na questão anterior – diz respeito ao quanto nossa teoria pedagógica, mesmo crítica, tem um desejo de controle que, por vezes, nos empurra a articulações de que, em seguida, nos arrependemos. Precisamos, e essa é “minha militância teórica”, desconstruir a máxima de que para educar é preciso saber onde se quer chegar. A lógica de projetar o outro é, nos termos com que nos acostumamos a definir posições políticas, neoliberal.

RRDS – *Em um de seus últimos artigos, publicado na revista Currículo sem Fronteiras, encontramos uma significativa formulação acerca do reconhecimento, na medida em que este produz uma*

experiência de “estar com o outro” e “sutura a vulnerabilidade constitutiva da subjetividade”. Aliás, com relação a este ponto, fica evidente sua inspiração nos escritos políticos de Judith Butler. Gostaria que a senhora ampliasse essa reflexão, considerando as conexões entre conhecimento, reconhecimento e alteridade para a teoria curricular.

EFM – Aqui quero começar aproveitando essa oportunidade para tentar deixar mais claro um aspecto que talvez, a julgar pela leitura de um amigo com quem discuti o texto (Thiago Ranniery), não tenha ficado muito bem explicitado no meu argumento. Meu argumento brincou com os termos conhecimento e re-conhecimento, tentando criticar a ideia de um conhecer de novo o já dado. Com isso, posso ter criado a sensação de que o reconhecimento é indesejável, efeito que eu não gostaria de ter provocado. Em diálogo com Butler, ao contrário, entendo que a experiência educativa é a experiência de “estar com o outro”, que só é possível pela “vulnerabilidade constitutiva da subjetividade”. O reconhecimento como algo que emerge desse “estar com” é, entendo, o cerne da educação e o próprio sentido da luta política necessária. O reconhecimento que, argumentei, sutura (ou tenta fazê-lo, talvez fosse mais apropriado) essa vulnerabilidade – e aniquila o outro ou a alteridade constitutiva da subjetividade – é o que denominei projeto de reconhecimento. Tentei, com esse termo, me referir às propostas educativas estruturadas em torno de uma teleologia que define como o outro deve ser. Para tornar a discussão mais concreta, tem sido comum afirmar que a educação deve formar o cidadão crítico e que, para tanto, é necessário isto ou aquilo (o domínio de conteúdos, por exemplo). O que tentei chamar de projeto de reconhecimento é essa ideia de que é possível (e desejável) que uma proposta educacional defina, de antemão, o que ela imagina que o outro deve ser e como produzi-lo desta forma. Entendo que tal pretensão

opera na tentativa de suturar a vulnerabilidade que permite ao outro se subjetivar no encontro com a alteridade.

Há, nas assunções que estou fazendo para produzir esse argumento, pelo menos, uma falta de atenção ao fato de que a sutura nunca sutura ou de que a norma nunca normatiza. Ou seja, de que mesmo que as propostas educacionais projetem o outro, sempre será possível existir de outra maneira, produzir-se em outros reconhecimentos que não aqueles projetados. Talvez essa falta de atenção enrijeça a leitura que estou fazendo de Butler, como argumenta Thiago, mas eu tenho gostado desses textos mais recentes (não sei se políticos, porque acho que sua teoria sempre se constituiu como política) porque consigo lidar – e nem assim tão bem – com uma questão que me inquieta (talvez enrijecendo o que Butler argumenta). Essa questão poderia ser definida, em termos mais clássicos, como a relevância da teoria que fazemos. E não falo de aplicabilidade, acho ilegítima a pretensão de dar conta dos problemas da escola ou da educação no fazer da teoria. Quando uso o termo relevância, estou me referindo à relevância política ou, em outras palavras, à possibilidade de intervir a partir do trabalho específico que realizo que é o trabalho de pensar teoricamente o campo do currículo. Talvez eu pudesse redigir meu problema da seguinte forma: se a vulnerabilidade é constitutiva da subjetividade e se o outro como alteridade sempre poderá existir e exigir reconhecimento, se a norma jamais poderá invisibilizar totalmente o outro que nela não tem lugar, para que essa intervenção que estou chamando de política? Para tentar evitar um novo mal-entendido, quero explicitar que não estou falando de uma intervenção calculada para chegar a algum lugar, mas da responsabilidade que eu (como acadêmica) julgo que tenho (qualquer um a tem em suas esferas de vida) de, como diz Derrida na página 14 de *A Força da Lei*, “intensificação máxima das transformações em curso”. Não se trata de intervir para criar, de uma vez por todas, um outro currículo totalmente

distinto, mas de uma intervenção que nunca chegará a termo (porque não o termo a que chegar), e que, por isso, será sempre necessária.

O que me agrada nestes textos de Butler que tenho mais recentemente, de forma tímida, introduzido em alguns dos meus textos é a ideia de que somos todos constitutivamente vulneráveis e, por isso, nossa subjetividade é constituída na relação com o outro. Isso nos deixa vulneráveis ao outro, mas não legitima todo e qualquer “ataque” perpetrado contra o sujeito. Essa discussão fica muito clara no texto em que Butler dialoga com Anastasiou (*Disposessions*), uma obra de que tenho gostado muito. No caso deste texto a que você se refere, meu argumento tentou dar conta disso: os projetos de reconhecimento sustentados pelo currículo apostam na definição a priori do que o sujeito escolarizado deve se tornar e isso é uma tentativa de suturar a vulnerabilidade. Mesmo que não o faça (porque nenhuma ação pode fazê-lo), a tentativa em si é ilegítima e torna a intervenção (teórica) em prol da intensificação de transformações necessária.

Tenho a pretensão de que a discussão que fiz neste texto dê continuidade a uma preocupação que tenho trabalhado já há algum tempo em relação ao espaço para a alteridade, não no currículo, mas no pensamento curricular. Primeiramente com Bhabha e em seguida com a teoria do discurso – tendo ambas me levado a Derrida – venho construindo o entendimento de que precisamos falar de educação ao falar de currículo. Nossa tradição ligada às teorias críticas e especialmente à NSE tem nos levado a uma aproximação pouco profícua entre currículo e ensino. O processo educativo é, a meu ver, um processo de constituir-se sujeito na relação com o outro, um processo sem fim, posto que o outro seguirá nos constituindo sempre. Talvez pudéssemos dizer que nos educamos quando nos “alterizamos” e, como nos “alterizamos” o tempo todo, nos educamos o tempo todo. E aqui mais uma vez sou levada de volta àquele meu problema: sem dúvida nos alterizamos o tempo todo, mas há processos sociais/relações de poder que buscam bloquear essa “alterização”. A intervenção

política deve ser no sentido de atrofiar o bloqueio, intensificando a “alterização” em curso. É isso que entendo que a teoria curricular precisa fazer, que os professores e que cada um de nós precisamos fazer a cada minuto de nossas vidas. Alguns perguntam qual a especificidade da escola, então? Arrisco sugerir que sejamos mais ousados para sermos capazes de ver que cada escola tem sua singularidade (prefiro ao termo especificidade) e que a legitimidade da escola (que é o que está em discussão com essa questão) jamais poderá ser garantida a priori, ela terá que ser conquistada a cada ato responsável. Guilherme Lemos tem tentado me fazer pensar nisso em diálogo com Hannah Arendt para quem, segundo ele, a ação política se processa entre a esperança e o perdão e singularidade e pluralidade são auto referentes. Talvez esse venha a ser um caminho.

RRDS – *Quais os atuais dilemas e perspectivas que se apresentam para a produção de pesquisas sobre currículo e política curricular no Brasil?*

EFM – Não sei se sei responder a isso e, na verdade, talvez aqui seja onde eu mais precise usar a primeira pessoa como que para garantir que estou falando dos meus incômodos e das minhas esperanças, sem que eles estejam relacionados (mantenho minha rejeição a uma linearidade temporal). Leio a sua pergunta na linha de como podemos agir academicamente, neste campo de estudos, de forma responsável, atuando politicamente para ampliar as possibilidades de significação. Isso envolve luta por ampliação de acesso à pesquisa e à pós-graduação, mas também à divulgação do conhecimento produzido. Essa é uma luta por educação pública em todos os níveis e por financiamento público das Universidades. Financiamento não basta, é verdade, mas sem ele a pesquisa, como atividade institucionalizada, não existe. Entendo que a pujança dos campos de conhecimento – que leio como ampliação das formas de significação – não é apenas quantitativa, mas

depende do quantitativo. É preciso encorpar a pesquisa em currículo (e em todas as áreas, diria) para que possamos constituir comunidades acadêmicas onde a alteridade e o pensamento menos consonante ao já dito aflorem. Novamente, não quero implicar que exista uma situação em que um ou outro inexista, mas que as estratégias de controle atuam por toda parte. Obviamente, elas não deixarão de atuar em uma comunidade mais robusta (em termos de tamanho, mesmo, mas não apenas), mas serão mais impactadas pelo pensar o outro.

Tenho duas experiências de “estrangeiridade” que quero comentar aqui. Uma é a de transitar por contextos nacionais diversos como pesquisadora do campo do currículo por obra de estar presidindo a “Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares” (IAACS, em inglês). Vou usar os exemplos mais óbvios dos EUA e Canadá, em que o financiamento da pesquisa é infinitamente superior ao do Brasil. E estou me referindo ao financiamento público, na medida em que, mesmo nos EUA, o Estado é o grande financiador da pesquisa. Isso implica mais pós-graduações, mais pesquisadores formados, mais periódicos de qualidade (seja lá o que isso signifique para cada comunidade) e também maior demanda e pressão por recursos. Se tudo isso traz competição, controle e homogeneidade, traz também a necessidade de viver na diferença. Minhas andanças nesses dois países têm me ensinado a debater mais com o próprio campo e fora dele, a ler mais o que os colegas escrevem, a ter uma postura mais auto-reflexiva em relação ao meu trabalho. Não é que eu não tenha aprendido isso aqui como a prática da boa pesquisa, mas é que não tinha praticado isso aqui com tanta intensidade. Vou dar um exemplo que acho muito óbvio: a forma como lidamos com os pareceres em periódicos, nos dois lados do processo. Como pareceristas, avaliamos mais do que criamos um “diálogo” acadêmico com nossos colegas via atividade de avaliação. Poucas vezes recebi (ou dei) pareceres em que se solicitava a ampliação de uma ideia com base em estudos que eu não tinha considerado ou mesmo em que se sugeria uma bibliografia com a qual

eu pudesse rever o texto. Quase todos os pareceres que recebo ou recebi ao longo da vida no Brasil são de aceitação ou rejeição total, alguns pedindo mudanças estruturais ou pontuais, mas só me lembro de um em que foi travado um amplo debate acadêmico, com sugestão de autores que aprimorariam meu argumento. E, confesso, que minha primeira reação ao parecer, foi pensar “que saco!”. Minha atuação como editora de periódicos internacionais, ao contrário, tem me feito ver como o debate entre avaliador e autor se faz mais forte, tanto por parte das contribuições dos avaliadores quanto da disponibilidade dos autores para rever seus textos.

A segunda experiência de “estrangeiridade” que tem me ajudado não é geográfica, mas tem a ver com áreas de conhecimento. Neste caso, um contato vinculado à atividade de gestão da pesquisa na Universidade e em agências de fomento. Interessante perceber como outras áreas – normalmente as biológicas e exatas – lidam com a institucionalização da pesquisa, assim como com a referência aos trabalhos do campo. Estão preocupados com os fatores de impacto, é verdade, mas talvez não seja só isso ou talvez isso tenha um lado positivo no sentido da ampliação das possibilidades de significar. E não estou aqui desconhecendo que alguns sentidos são impedidos de circular pela própria dinâmica dos financiamentos. Uma maior institucionalização da pesquisa em currículo, com o fortalecimento dos grupos, pode contribuir para esse debate acadêmico que gostaria que se intensificasse. Como damos conta de nossas pesquisas e das pesquisas daqueles a quem orientamos em termos de constituir um campo de ideias é um desafio que acho que permanece muito forte para nós. Uma pergunta que sempre me faço na leitura das muitas teses que avaliamos é: cadê os outros trabalhos desse grupo de pesquisa aqui referenciados? O mesmo ocorre, por vezes, na leitura de muitos de nossos artigos.

Há um outro incômodo, que não é muito distinto deste, mas que gostaria de citar separadamente. Ele diz respeito à nossa capacidade de tratar teoricamente nossas questões ou de localizar nossa teoria. Se

considero, por exemplo, os projetos de pesquisa e artigos que recebo para parecer, há duas coisas que me incomodam. Primeiro, a maioria deles dialoga muito pouco com a teoria (de currículo, mas não apenas) e, muito frequentemente, uma teoria antiga. Não estou dizendo que o uso dos clássicos é ruim, mas que muito se tem produzido no diálogo com essas obras e que a ausência dessas referências, enfraquece nosso pensamento do ponto de vista teórico. Tenho tentado ser vigilante em relação a isso porque entendo que isso é crucial para a atividade acadêmica. Um segundo aspecto que me incomoda – e este muito mais difícil – é como temos dificuldade de produzir teoria situada – aproximar mais organicamente a teoria do nosso objeto tratando-o de forma contextual. Por vezes, tenho a sensação de que “importamos” nossos objetos junto com as teorizações produzidas para deles dar conta em outros contextos. Talvez na medida que sigamos produzindo conhecimento sobre o Brasil esse problema vá se diluindo.

Antes de finalizar, quero apenas reafirmar algo que já disse acima. Entendo que nossa capacidade de “intensificar as transformações em curso” no campo do currículo (e da educação) é hoje muito maior do que foi no passado em razão do trabalho responsável realizado ao longo de todos esses anos de pós-graduação.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018



O bem e o mal nas ‘Disputas Metafísicas’ de Francisco Suarez

*Cesar Ribas Cezar**

Resumo: Suarez (1548-1617) apresenta nas ‘Disputationes Metphysicae’ – Disp. 10 e 11 – uma explicação metafísica do termo ‘bem’ e do termo contrário ‘mal’. ‘Bem’ é um atributo transcendental, isto é, um predicado que cabe a todo ente real. Ele significa a perfeição e a conveniência do ente real. ‘Mal’ significa uma privação de perfeição ou uma inconveniência. O significado metafísico destes termos está na base do significado moral deles.

Palavras-chave: Metafísica. Ente real e ente razão. Transcendentais. Bem e mal.

The good and the evil in the ‘Disputationes metaphysicae’ from Francisco Suarez

Abstract: Suarez (1548-1617) presents in the ‘Disputationes Metaphysicae’ – disp. 10 and 11 – a metaphysical explanation of the term ‘good’ and of the contrary term ‘evil’. ‘Good’ is a transcendental attribute, in other words, a predicate that can be said of every real being. It means the perfection and the convenience of real being. ‘Evil’ means a privation of perfection or an inconvenience. The metaphysical meaning of these words grounds the moral use of them.

Keywords: Metaphysics. Real being and being of reason. Transcendentals. Good and evil.

* Doutor em Filosofia, Teologia Católica, Filologia Clássica pela Universidade de Bonn (Rheinische Friedrich-Wilhelms Universität). Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: cesarcezar@hotmail.com

Le bien et le mal dans les ‘Disputationes metaphysicae’ de Francisco Suarez

Résumé: Suarez (1548-1617) donne dans les ‘Disputationes Metaphysicae’ – Disp. 10 et 11 - une explication métaphysique du term ‘bien’ et du term contraire ‘mal’. ‘Bien’ est un attribut transcendantal, c’est-à-dire, un predicat que est dit de tous les êtres réels. Il signifie la perfection et la convenance d’un être réel. ‘Mal’ signifie une privation de perfection ou une inconvenance. La signification métaphysique de ces mots est le fondement de leur usage moral.

Mots-clé: Métaphysique. Être reel et de raison. Transcendants. Bien et mal.

Nas ‘Disputas Metafísicas’, Francisco Suarez (1548-1617) pretende apresentar um tratado sistemático de Metafísica. Com esta intenção, ele ordena os temas da seguinte maneira: objeto, abrangência, unidade, finalidade e utilidade desta ciência; a unidade de seu objeto; suas propriedades; suas causas e suas diferentes espécies. Assim, depois de ter definido que a Metafísica trata do ‘ente real enquanto tal’ (Disp. 1) e de ter mostrado qual tipo de unidade cabe a este conceito (Disp. 2), passa a discutir as ‘propriedades’ do ente real enquanto tal, ou seja, passa a discutir os chamados ‘atributos transcendentais’, que cabem a todo e qualquer ente real (Disp. 3-11). Seriam três os atributos transcendentais: uno, verdadeiro e bom. Todo ente, se é real, é uno, é verdadeiro e é bom. Para Suarez, portanto, cabe primeiramente à Metafísica, a ciência que trata do ente real enquanto tal, esclarecer o significado do termo ‘bom’ assim como o do termo contrário ‘mau’. Como veremos, sem este esclarecimento da Metafísica, o uso dos termos ‘bom’ e ‘mau’ no discurso moral parecerá arbitrário e sem fundamento, pois o significado deles no discurso moral é derivado e dependente do significado primário, cuja explicação se encontra na Metafísica.

Este artigo pretende apresentar qual é, segundo o Doutor Exímio, este significado primário dos termos ‘bom’ e ‘mau’. Falarei rapidamente em primeiro lugar dos chamados ‘entes de razão’ (disp. 54) e, em seguida, dos chamados atributos transcendentais em geral (Disp. 3). Depois tratarei do atributo transcendental ‘bom’ (disp. 10) para, por fim, falar do seu contrário ‘mau’ (disp. 11)¹.

I

Para Suarez, o ser humano é capaz de pensar em entes que não existem e que nem mesmo podem existir, como se existissem. Pensamos, por ex., ‘este homem é cego’ como se o ‘ser cego’ existisse realmente no homem e não fosse, pelo contrário, uma não-existência. Pensamos ‘uma coisa é igual a si mesma’, como se existissem duas coisas, as quais seriam comparadas uma com a outra, e não se tratasse de fato de uma única e mesma coisa. Pensamos na ‘quimera’, como se existisse um animal, cuja existência é impossível, na medida em que suas partes são incompatíveis umas com as outras. Estes entes são os chamados ‘entes de razão’, pois só existem enquanto projeções da mente humana. Propriamente não são ‘entes’, pois propriamente falando só é ‘ente’ o ‘ente real’, isto é, aquilo que existe ou é capaz de existir, o que não acontece com estes ‘entes de razão’².

Isto ocorre porque tudo o que o intelecto concebe, ele o concebe como um ente e não é capaz de conceber nada a não ser como ente. Assim, ao tentar conhecer aquilo que não é nem pode ser – a cegueira,

¹ Nas *Disputationes Metaphysicae* Suarez prefere usar os termos ‘*bonum*’ et ‘*malum*’ no sentido concreto de ‘bom’ e ‘mau’ a usá-los no sentido abstrato ‘bem’ e ‘mal’, pois os termos concretos designam uma propriedade ou uma afecção junto com o sujeito e não separadas dele. Cf. Darge, Rolg. Suárez’ transzendente Seinsauslegung...pg.380: *Der konkrete Terminus erhält hier deshalb den Vorzug vor dem abstrakten, weil er nicht eine Eigenschaft oder ein Verhältnis an sich bezeichnet, sondern dazu noch das betreffende Subjekt*. Assim, usarei preferencialmente os termos concretos ‘bom’ e ‘mau’, mesmo que por razões de estilo use eventualmente os termos abstratos ‘bem’ e ‘mal’.

² *Disputationes Metaphysicae*. 54, 1, 4-10.

o vazio, o próprio nada, etc. – ele vai concebê-lo como um ente. Também, ao tentar conhecer uma coisa simples, muitas vezes o ser humano não é capaz de concebê-la tal como ela é em si mesma e começa a estabelecer distinções e relações que não existem na própria coisa. Ao fazer isto, o ser humano vai conceber estas distinções e relações como entes. Por fim, ao juntar coisas que não existem juntas e que não podem existir juntas, ele vai conceber tal união inexistente e impossível como um ente. Pois, o nada enquanto nada é inconcebível pelo intelecto humano e tudo o que ele concebe, o concebe como ente.³

Não se deve, portanto, considerar como real tudo que é concebido pela mente humana. Os 'entes de razão', mesmo sendo concebidos como entes, não são entes reais e não possuem nem podem possuir nenhuma existência além daquela projetada pela mente humana.

II

Isto se aplica aos chamados 'atributos transcendentais', isto é, àqueles predicados que podem ser atribuídos a todo e qualquer ente e que, portanto, são convertíveis com o ente: uno, verdadeiro e bom.

O problema destes predicados é o seguinte: Por um lado, não podem ter exatamente o mesmo significado que 'ente', pois, ao dizer, por ex., 'todo ente é uno' não estamos querendo pura e simplesmente dizer 'todo ente é ente', mas estamos querendo dizer algo diferente. Por outro lado, se estamos querendo dizer algo ao dizer 'todo ente é uno', então o termo 'uno' significa algo; logo, significa um ente, pois se não significasse um ente, não significaria nada. O termo 'uno' não pode, portanto, ter o mesmo significado que o termo 'ente', mas também não pode ter um significado totalmente diferente⁴. Assim surge a questão: o que estamos dizendo quando se diz 'todo ente é uno'?

³ Disp. 54, 1, 4-10; Disp. 2,2, 8.

⁴ Disp. 3, 1,1.

Para Suarez, a resposta é a seguinte: há predicados que indicam uma propriedade realmente distinta da coisa à qual é atribuída, isto é, indicam uma distinção real. Por ex. no juízo ‘uma parede é branca’ atribuímos um predicado a um sujeito e o ‘ser parede’ é realmente distinto do ‘ser branco’. Mas há predicados que indicam uma propriedade que só é distinta no modo como nossa mente considera a coisa, isto é, só indicam uma distinção de razão. Por ex. duas paredes são iguais pois têm dois metros de altura; no juízo ‘estas quantidades são o fundamento da igualdade entre as paredes’ também atribuímos um predicado a um sujeito, mas o ‘ser esta quantidade’ não é realmente distinto do ‘ser fundamento da igualdade’; só são distintos pelo modo diferente através do qual a mente considera aquilo que na coisa é o mesmo⁵.

A presença de uma distinção de razão não significa, portanto, que os predicados usados estejam descrevendo coisas realmente distintas. Mas isto não significa que estejam descrevendo algo totalmente fictício e sem nenhum fundamento real⁶. Este é o caso dos atributos transcendentais. Quando se diz ‘todo ente é uno’, não se está atribuindo ao ente uma propriedade realmente distinta dele, pois ‘unidade’ e ‘entidade’ só são distintas pelo modo diferente através do qual a mente considera a mesma coisa. Isto, porém, não significa que o termo ‘uno’ seja uma pura ficção da mente, sem nenhum fundamento real. O ente continuaria a ser uno nele mesmo, ainda que nenhuma mente pense em tal unidade⁷.

Tal é o caso também dos atributos ‘verdadeiro’ e ‘bom’. Quando se diz ‘todo ente é verdadeiro’ e ‘todo ente é bom’, não se está atribuindo ao ente uma propriedade realmente distinta dele, pois ‘verdade’ e ‘bem’ só são distintos da ‘entidade’ pelo modo diferente através do qual a mente considera a mesma coisa. Tais ‘propriedades’

⁵ Disp. 3, 1,5.

⁶ Disp. 3, 1, 6.

⁷ Disp. 3, 1, 8-10.

não são no real diferentes do ente. Mas elas também não são puras ficções da mente. Elas explicam algo que está realmente presente no ente. Ainda que nenhuma mente cogite tais propriedades, o ente continuaria a ser verdadeiro e bom⁸.

O atributo 'uno' indica uma negação, a saber, que todo ente é não-dividido; os atributos 'verdadeiro' e 'bom' parecem indicar uma relação – pelo menos possível - com algo exterior, a saber, que todo ente pode ser conhecido e que todo ente pode ser amado, o que supõe algo exterior ao ente que poderia conhecê-lo ou amá-lo. Ora, como vimos acima, muitas vezes concebemos como entes privações e negações, que não indicam nada real, ou relações, que não existem nas próprias coisas, mas só no modo como as concebemos. Assim, 'uno', 'verdadeiro' e 'bom' não indicam algo real distinto do próprio ente. Mas isto não significa que o que eles descrevem seja uma pura ficção. Eles descrevem algo real, o próprio ente. A distinção entre eles não é real e só existe em nossa mente, mas tem uma base na coisa. É aquilo que ele chama de '*distinctio rationis ratiocinatae*'.⁹

III

Suarez, na Disputa 10, pretende explicar em detalhe o atributo transcendental 'bom'. Segundo ele, não é preciso mostrar que 'Todo ente é bom'. Isto já é suficientemente atestado tanto pela fé cristã, pois as Escrituras Sagradas dizem no livro do Gênesis que Deus viu a bondade em todas criaturas, quanto pela filosofia racional, pois

⁸ Disp. 3, 1, 8. '*Dico primo ens ut ens non posse habere veras et omnino reales passiones positivas ex natura rei ab ipso distinctas*'; Disp. 3,1,10 '*Dico secundo, ens inquantum ens habere aliquas proprietates seu attributa, quae non sunt per rationem conficta, se vere et in re ipsa de illo praedicantur*'; Disp. 3,1,10 '*haec attributa (entis inquantum ens) non... significare possunt entia rationis in rigore sumpta*'.

⁹ Disp. 3, 1, 11; Disp. 7,1,4, '(...) *alio ergo sensu dici potest distinctio rationis ratiocinatae: rationis quidem, quia actu et formaliter non est in rebus, sed per rationem fit ut excogitatur, ratiocinatae vero, quia non est omnino ex mero opere rationis, sede ex occasione, quam res ipsa praebet, circa quam mens ratiocinatur*.

Aristóteles disse que bom é aquilo para o que uma coisa tende e a experiência nos mostra que todas as coisas tendem para algo, de modo que haveria um bem em todas as coisas. O que é preciso explicar é o significado do termo ‘bom’ para que se possa entender como ele pode ser atribuído a todos os entes¹⁰.

Depois de expor e rejeitar várias opiniões sobre o significado da palavra ou do termo ‘bom’¹¹, Suarez apresenta sua primeira solução: quando dizemos que um ente é ‘bom’, estamos dizendo que aquele ente possui uma perfeição e que há em outro ente uma inclinação ou capacidade para esta perfeição; em outras palavras, ‘bom’ significa duas coisas concomitantemente: a perfeição do ente e a conveniência desta perfeição para outro¹².

Por um lado, ‘bom’ é sinônimo de ente, pois significa a perfeição do ente. Não há como conceber um ente sem conceber sua perfeição, pois não só a essência do ente é uma perfeição, mas também o próprio ‘ser’ (a existência) do ente é uma perfeição. Assim, ao se conceber um ente, se concebe sua perfeição e ao se conceber uma perfeição, se concebe um ente. Com efeito, o termo ‘perfeito’ significa ‘aquilo a que não falta algo’ e o termo ‘ente’ ‘aquilo que é’; ora, não é possível

¹⁰ Disp. 10, proêmio.

¹¹ Disp. 10, 1, 1-11.

¹² Disp. 10, 1,12. *‘Dicendum ergo est, bonum supra ens solum posse adere rationem convenientiae, quae non est proprie relatio, sed solum connotat in alio naturam habentem naturalem inclinationem, capacitatem, vel conjunctionem com tali perfectione; unde bonitas dicit ipsam perfectionem rei, connotando praedictam convenientiam, seu denotationem consurgentem ex coexistentia plurium’.* Cf. Darge, Rolf. Suárez transzendente ..., pg. 333: *‘(Suárez) greift auf das Interpretament zurück, das ihm bereits in der Lehre von transzendentalen Wahren dazu diene, den überkommenen relationalen Begriff des Wahren in eine Konzeption umzuformen, die einen wechselseitigen Zusammenhang von Dingen ohne eigentliche Beziehung ausdrückt: das ockhamistische Lehrstück von konnotativen Termini. (...) ‘convenientia’ verweist dabei weder auf eine rein begriffliche Struktur noch auf eine Beziehung, die als distinkte Realität besteht, sondern auf ein anderes Dinge oder ein Dinge als anderes, das und insofern es in seiner Natur eine natürliche Neigung zu, Aufnahmefähigkeit für oder Verbindung mit der in recto bezeichneten Vollkommenheit hat.’;* pg. 334: *‘Gutes’konnotiert im Sinngehalt der convenientia keinerlei Relation, sondern einen Gegenstand, der und insofern er seiner Natur gemäss auf das in erster Linie Bezeichnete ausgerichtet oder mit diesem verbunden ist’.*

que algo seja o que é e que lhe falte algo para que seja o que é e não é possível que não falte nada para que algo seja o que é e que ele não seja o que é. Conceber 'ente' e conceber 'perfeito' é, portanto, conceber exatamente a mesma coisa. Por um lado, portanto, ao dizer 'este ente é bom', só estamos dizendo 'este ente é um ente', pois 'bom', por um lado, significa a perfeição do ente. E neste sentido, quanto maior for a entidade do ente, quanto maior for a perfeição do ente, tanto maior será sua bondade.¹³

Por outro lado, 'bom' significa a conveniência de um ente, isto é, que há outro ente que possui a capacidade e a inclinação para este ente. Neste sentido, dizer que 'este ente é bom' significa que outro ente tende de algum modo para ele ou que outro ente é de algum modo capaz dele. Neste sentido, o termo 'bom' não é totalmente sinônimo do termo 'ente' e se distingue dele de algum modo.¹⁴

Estas duas significações, entretanto, não podem ser separadas. O termo 'bom' não pode significar somente a perfeição do ente sem nenhuma referência à conveniência dele. Pois quando dizemos 'este ente é bom', não estamos dizendo somente 'este ente é um ente', o que seria o caso, se 'bom' significasse somente a perfeição do ente. O termo 'bom' precisa, portanto, significar, além da perfeição do ente, a conveniência dele, se ele não é um termo vazio e se o princípio 'todo ente é bom' não é uma tautologia vazia. Mas também não é possível que o termo 'bom' signifique somente a conveniência do ente sem uma referência à perfeição dele, pois a conveniência não é algo realmente distinto do ente, é a própria perfeição do ente concebida como aquilo para o qual outro ente tende ou do qual outro ente é capaz. Quando dizemos, por ex., que saúde é algo 'bom' para o animal, estamos dizendo que o animal é capaz dela e tende de algum modo para ela, mas é capaz dela mesma e não de algo distinto dela; ele tende para ela mesma e não para algo distinto dela. Assim, a conveniência de um ente

¹³ Disp. 10, 1, 14-15; 10, 3.3.

¹⁴ Disp. 10, 1,14.

não é algo realmente distinto dele. A distinção que fazemos entre a perfeição do ente e sua conveniência só aparece porque nossa mente concebe a mesma coisa de modos diferentes, isto é, a perfeição do ente nele mesmo e a perfeição do ente enquanto algo para o que outro ente tende ou do qual outro ente é capaz. Assim, não faz sentido dizer que um ente é conveniente sem pensar simultaneamente na perfeição dele, pois a conveniência é a perfeição concebida sob certo aspecto¹⁵. O termo ‘bom’, portanto, significa concomitantemente a perfeição do ente e sua conveniência e as duas significações não podem ser separadas uma da outra.

Mas, se o termo ‘bom’ tem esta significação inseparável, como podemos dizer ‘todo ente é bom’? Com efeito, é evidente que todo ente possua uma perfeição própria, mas não é evidente que todo ente seja conveniente para outro. Suarez responde: todos os entes são bons em si mesmos, pois possuem em si mesmos uma perfeição própria; esta perfeição torna o ente conveniente em primeiro lugar para si mesmo, pois todo ente tem uma tendência para si mesmo. Assim ao dizer ‘todo ente é bom’ estamos em primeiro lugar dizendo que todo ente possui sua perfeição própria e concomitantemente que ele tem uma inclinação para sua própria perfeição¹⁶.

Podemos explicar esta ideia com um exemplo: dizemos que o saber é algo ‘bom’ para o ser humano, pois é um ente, uma perfeição, para a qual o ser humano tem uma inclinação; ora, se podemos falar que o ser humano tem uma inclinação para a ciência, que é uma perfeição accidental, com maior razão ainda podemos dizer que ele tem

¹⁵ Disp. 10, 1, 6. ‘*Res ergo bona alteri non potest denominari bona ab aliquo modo reali et absoluto ex natura rei distincto ab entitate eius, quia huiusmodi res praecise concepta in sua entitate ratione illius est conveniens ei cui bona dicitur, ut sanitas per seipsam et non ratione alicuius modi superadditi est conveniens animali ...*’.

¹⁶ Disp. 10, 1, 18 ‘*Unde necesse est, res etiam illas, quae absolute et secundum se dicuntur bonae, sic denominari, quia habent perfectionem sibi convenientem et appetibilem et ita etiam fit ut bonum hoc modo significet perfectionem existentem in tal ire, connotando in eadem re capacitatem, inclinationem seu naturalem connexionem com tali perfectione*’; V. Disp. 10, 3,4.

uma inclinação para sua forma substancial 'ser humano'. A forma substancial 'ser humano' é tão ou mais conveniente para o ser humano do que a forma accidental 'ciência' e ele tem uma inclinação igual ou maior para ela. O fato de que ela não pode ser separada dele não torna a conveniência dela menor. Assim, quando se diz 'todo ente é bom', estamos dizendo primeiramente que ele é perfeito a seu modo e que ele convém a si mesmo, isto é, que ele tem uma inclinação a ser o que ele é. Sem esta perfeição própria e sem esta inclinação para ela, nenhum ente seria o que ele é.

Assim vemos que os termos 'ente' e 'bom' não significam coisas realmente distintas. No real, estes termos significam a mesma coisa concebida de modos distintos pela mente. O termo 'bom' significa o ente e significa concomitantemente a conveniência do ente consigo mesmo. Tal conveniência não é algo realmente distinto do ente, pois o ente tende para ele mesmo. Mas ela é concebida como se fosse algo distinto. Neste sentido, o termo 'bom' é um ente de razão, mas isto não significa que ele esteja descrevendo algo totalmente fictício. Assim como o termo 'uno', o termo 'bom' descreve algo real no ente, mas que não é realmente distinto dele.

IV

Tendo explicado o significado geral do termo 'bom' e em que sentido se pode dizer que 'todo ente é bom', Suarez passa a esclarecer a relação deste termo com os termos que costumam estar associados a ele.

Em primeiro lugar, 'apetecível': assim como 'bom' e 'ente' são a mesma coisa no real, assim também 'bom' e o 'apetecível' são na coisa o mesmo, pois o nada apreendido como nada não pode mover um apetite; é sempre um ente que o move, ou seja, sua perfeição e sua conveniência para com aquele apetite. Mas o termo 'bom' significa o ente concebido pela mente como perfeito e conveniente e o termo

‘apetecível’ significa o mesmo ente concebido como algo que pode mover um apetite. ‘Bom’ e ‘apetecível’ são, portanto, distintos só pelo modo como a mente concebe. Assim sendo, uma coisa só é apetecível, porque ela é boa e não o contrário. Não há como um ente ser apetecível sem supor sua entidade e sua bondade, mesmo que o ‘ser apetecível’ sempre acompanhe o ‘ser bom’.¹⁷

Mesmo quando o intelecto humano se engana e mostra ao apetite algo que não é verdadeiramente bom, mas só aparentemente bom, o que move o apetite é a aparência de bem. Aqui também não se pode dizer que algo é bom, porque é apetecido, pois aquilo só foi apetecido porque foi apreendido como bom¹⁸.

Em segundo lugar, ‘fim’: também ‘bom’ e ‘fim’ significam na coisa o mesmo, pois ‘fim’ é aquilo para o que uma coisa tende. Sempre se tende para algo, isto é, para um ente perfeito e conveniente a seu modo, isto é, para algo ‘bom’. Mas enquanto ‘bom’ significa o ente concebido pela mente como perfeito e conveniente, o termo ‘fim’ significa o mesmo ente concebido como aquilo para o qual se tende como causa final. Assim também, algo só é um fim porque é bom e não o contrário. Ser um fim supõe entidade e bondade, mesmo que ‘ser fim’ sempre acompanhe o ‘ser bom’¹⁹

¹⁷ Disp 10,1,19. ‘(...)haec causalis vera est: quia res est bona, ideo est appetibilis; sicut haec etiam causalis est vera: quia res est lucida et colorata, ideo est visibilis...’. Cf. Darge, Rolf. Suárez’ *transzendentele ...* p. 326-327: ‘ ‘Appetibile’ bedeutet eine äussere Benennung von der Strebekraft her, die eine Beziehung der Strebekraft auf das so Benannte ausdrückt. Eine solche Beziehung kann nicht als innerlich konstituierendes Element im Formalobjekt der Strebekraft – als welches traditionell das Gute angenommen wird – enthalten sein; denn dasjenige, wodurch ein Gegenstand ein Streben auf sich zieht, ist nicht die Beziehung der betreffenden Strebekraft, sondern eine ihm eigene Bestimmtheit. Wohl aber lässt sich ein unmittelbar Zusammenhang zwischen jenem Formalobjekt und dem Sinngehalt der Appetibilität feststellen (...) Appetibilität kann daher als notwendig begleitende Bedingung jenes Formalobjekts, also als eine Eigentümlichkeit des Guten, angesehen werden(...) Suárez übernimmt diese ganz Erklärung’.

¹⁸ Disp. 10, 2, 1,

¹⁹ Disp. 10,1,21, especialmente ‘si formaliter sumatur habitudo ac denominatio finis, illa non est de ratione boni, sed ad illam consequi potest’. Cf. Darge,Rolf. Suárez’ *transzendentele ...*, pg. 315: ‘Der Versuch, Suárez’ Konzeption in die Linie der hochscholastischen Entwürfe zu

Mas quando se estabelece entre os entes uma relação de meio e fim, o meio é dito 'bom', mas não é dito 'fim', havendo aqui uma distinção entre meio e fim. Isto pode ser explicado do seguinte modo: um meio pode ser chamado 'bom', pois é um ente conveniente para um fim, mas não deve neste contexto ser chamado de 'fim', pois a tendência que existe para o meio não é absoluta. Ela depende da tendência para o ente que é o fim último do movimento, por assim dizer. Neste contexto, portanto, geraria confusão chamar o meio de 'fim'.²⁰

Resumindo: todo ente é bom, pois não há como algo ser sem alguma perfeição própria e sem que ele seja conveniente, sem que ele seja um fim, pelo menos para si mesmo, e sem que ele seja apetecido pelo menos por si mesmo. Evidentemente, quando se fala de 'apetite', não se está projetando sobre os entes inanimados (como o ar, a água) 'desejos' presentes nos entes animados (como os gatos), nem atos de vontade presentes somente nos entes racionais, mas se está falando de 'tendências'. Com efeito, todo ente, mesmo os inanimados, tem tendências, no mínimo para ser aquilo que eles são. Se eles não tivessem nenhuma tendência, não seriam aquilo que são. Se a água, por ex., não tivesse a tendência a ser líquida sob determinadas condições de temperatura e pressão, ela não seria água²¹.

Neste sentido, podemos falar de um 'bem natural', que é comum a todos os entes e de um 'bem moral', presente somente nos entes racionais. Mas para entender isto, devemos antes esclarecer outra distinção entre 'pura e simplesmente bom' e 'bom sob certo aspecto'.

stellen – und insbesondere der Versuch, sie in die thomistische Lehrtradition einzuordnen – trifft jedoch auf Schwierigkeiten. (...) dazu gehört die Annahme, dass 'Gutes' seinem eigentümlichen Sinngehalt nach der Charakter des Erstrebenswerten oder der Zielursache zum Ausdruck bringt.'

²⁰ Disp. 10, 1,21; 10,2,24-25.

²¹ Disp. 10, 2, 27. *'Nam bonum honestum naturale proprie reperitur in inferioribus rebus, non solum sentientibus sed etiam inanimatis; nam in omnibus reperitur perfectio aliqua quae per se terminat appetitum animale vel naturalem, ut est ipsum esse vel conservari quod quaelibet res appetit.'*

Um ente pode ser ‘pura e simplesmente bom’ e pode ser ‘bom sob certo aspecto’. Cabe lembrar que ‘bom’ significa perfeito e ‘perfeito’ significa aquilo ao que não falta nada. Portanto, num primeiro sentido, ‘pura e simplesmente bom’ seria só Deus, o ente máximo, que possui toda entidade e perfeição possível e, portanto, só a ele propriamente falando não falta nada. Os entes criados, neste sentido são bons só ‘sob certo aspecto’, na medida em que ‘participam’ da entidade e da perfeição de Deus. Mas em outro sentido, podemos também chamar os entes criados de ‘pura e simplesmente bons’, na medida em que eles possuem toda a perfeição possível de que são capazes de acordo com sua espécie. Há, com efeito, entes, que são capazes de adquirir perfeições acidentais além daquela que possuem por serem tal substância. Se estes entes possuem estas perfeições acidentais, então eles podem ser chamados ‘pura e simplesmente bons’, pois são perfeitos segundo sua espécie, isto é, são tudo o que são capazes de ser e não lhes falta nada, segundo sua espécie. Quando estes entes não possuem todas as perfeições acidentais de que são capazes, então eles devem ser chamados bons só ‘sob certo aspecto’, isto é, na medida em que possuem só a perfeição de serem tal forma substancial. Com efeito, estes não são perfeitos segundo sua espécie, pois lhes falta algo²².

Um cavalo, por ex., que está doente e não corre, não é ‘pura e simplesmente’ um bom cavalo, pois ele não possui todas as perfeições acidentais que um cavalo é capaz de possuir segundo sua espécie. Mas continua sendo bom ‘sob certo aspecto’, na medida em que continua sendo um cavalo.

No caso do ser humano, ele sempre será bom ‘sob certo aspecto’, enquanto for um ser humano, pois sempre possuirá sua perfeição substancial, mas ele só será ‘pura e simplesmente bom’ se ele possuir as perfeições – seja qual for o motivo disto- não é ‘pura e simplesmente’ bom, pois, segundo sua espécie, lhe falta algo.

²² Disp. 10, 2, 34-35.

Chegamos então à distinção entre bem natural e bem moral. Um ente é um bem 'natural', se ele é conveniente a uma determinada natureza. Ora, o ser humano possui uma natureza racional. Assim, para ele haverá bens que lhe são convenientes enquanto uma natureza racional. Estes bens poderão ser chamados de 'morais'. Bem moral é, portanto, o bem natural do ser humano enquanto natureza racional²³. Mas o que serão estes bens morais? Só pode se tratar daquelas e perfeições acidentais, tais como ações, hábitos ou virtudes, que forem convenientes para a perfeita existência racional do ser humano. Mas como uma operação não-livre não é uma operação do ente racional enquanto tal, só aquelas perfeições adquiridas através de uma ação livre são convenientes à natureza racional enquanto tal e só elas podem ser chamadas 'bem moral'. Uma perfeição adquirida pelo ser humano de modo não-livre pode até ser um bem para o ser humano, mas será bem limitado diante do bem adquirido através de uma ação livre, isto é, diante de um bem moral. O modo de operar livre é superior ao modo de operar não-livre de modo que as perfeições adquiridas livremente são superiores àquelas adquiridas não-livremente²⁴.

Isto não significa que um ser humano pode tornar algo bom só por seu ato de vontade. Há nas operações humanas uma bondade dada

²³ Cf. Gemmeke, Elisabeth. *Die Metaphysik des sittlich Guten bei Franz Suarez*. pg. 198-199: 'Wir können zur Erklärung des sittlichen Guten die gleichen Prinzipien anwenden, die zur Beschreibung des ontologischen Guten dienen. (...) Die ontologische Ordnung verhält sich demnach zur sittlichen Ordnung wie das Allgemeine zum Besonderen. (...) Das *physich Gute* ist das, was mit der Natur übereinstimmt, sofern sie physich ist und wirkt. Das Sittlichkeit stammt aus der Freiheit der Person. So ist das *sittlich Gute* das, was der vernünftigen Natur entspricht'.

²⁴ Disp 10, 2, 30 *'Bonum ergo morale idem est quod bonum honestum magis stricte sumptum pro illo quod per se decet et est consentaneum naturae rationali ut talis est; bonum autem naturale est illud quod per se est conveniens cuicumque naturae'*; Disp. 10,2,31 *'(...) bonum naturale praecise respicit naturam ut sic, seu naturaliter operantem; bonum autem morale respicit illam, ut elevatur ad modum operandi libere, quod proprissime illi competit ut rationalis est, et ideo dicitur bonum morale consentaneum naturae rationali, ut talis est'*. Cf. F. Suarez. De bonitate et malitia humanorum actuum 3,3,20; Opera omnia, T. IV, 315): *'ad omne esse sequitur aliquid bonitatis eo modo quo est, sed hoc esse liberum est aliquo modo esse reale; ergo etc.'*

pelo próprio objeto da operação, a chamada ‘bondade objetiva’ e que não é dada de modo algum pela própria vontade.²⁵ Mas, mesmo possuindo bondade objetiva, uma operação humana só é boa ‘sob certo aspecto’, enquanto ela for produzida de modo não-racional e não-livre. O ser humano só será ‘pura e simplesmente’ bom, quando ele adquirir suas perfeições do modo que lhe é possível segundo sua espécie, isto é, de maneira racional e livre. Pois só então ele será perfeito segundo sua espécie.

Cabe, portanto, ressaltar que o bem moral é um caso específico do bem natural. Para Suarez, seria absurdo falar do bem moral, causado por uma ação livre e racional, como se ele fosse o único tipo verdadeiro de bem. Há bem em todos os entes, racionais ou não, há perfeições, tendências e fins em todos os entes, racionais ou não. Pois se nos entes não-racionais não houvesse nenhum bem, nenhuma perfeição, nenhuma tendência e nenhum fim, eles pura e simplesmente não seriam nada. Pois como vimos acima, não há ser sem perfeição, sem conveniência, sem tendência e sem fim e tudo isto são só modos distintos pelos quais nossa mente concebe o ente, que na coisa é sempre o mesmo. Inclusive o bem moral humano não seria nada, se ele não fosse um bem natural. Pois todas as perfeições adquiridas livre e racionalmente pelo ser humano só são boas, porque através delas este ente – que é o ser humano – adquire toda a entidade de que é naturalmente capaz. Também no ser humano, ‘ser bom’ é em última instância ‘ser’.

O bem moral é em última instância sempre um bem ‘honesto’. Com efeito, os bens podem ser distinguidos em ‘honesto’, ‘deleitável’ e ‘útil’.

Bem honesto é aquele que é conveniente para o ente e o torna perfeito. É para ele que tende todo ente, mesmo os inanimados, pois

²⁵ Suarez, Francisco. *‘De bonitate et malitia humanorum actuum, 2,1,4; T. V, 289: ‘objectum voluntatis est bonum sub ratione boni: ergo bonitas illa, quae movet voluntatem, non manat a voluntate, sed supponitur in objectis’. Cf. Gemmeke, Elisabeth. Die Metaphysik des sittlich Guten... Pg. 201. ‘Die objective Gutheit ist in den Dingen selbst und kommt ihnen nicht erst durch den Willensakt zu, der sich darauf richtet. Der Wille kann nicht gut machen, was in sich nicht gut ist’.*

todo ente tende pelo menos ao próprio ser e à conservação do próprio ser. No caso do ser humano, é aquilo que torna sua natureza racional perfeita; neste caso, portanto, só pode ser honesto aquilo que é ditado pela razão reta; algo contrário à razão reta é contrário à natureza racional do ser humano e não contribui para a perfeição dele; entretanto, a razão reta dita algo, porque é honesto e não vice-versa.²⁶

O bem deleitável, por sua vez, só existe nos entes dotados de conhecimento, sensível ou racional. Ele consiste numa 'suavidade' ou numa 'quietude' que surge nestes entes diante de um objeto conveniente a um determinado apetite. Assim, sob certo aspecto, todo bem deleitável é um bem honesto, pois ele é conveniente e aperfeiçoa um apetite. Mas ele não é pura e simplesmente honesto, na medida em que isolado ele pode ser prejudicial ao ente como um todo. No caso do ser humano, um bem deleitável deixa de ser honesto, quando ele é contrário ao ditado da razão reta e se torna contrário à natureza racional do ser humano²⁷.

O bem útil, por fim, é aquilo que é conveniente só na medida em que conduz ao bem honesto ou ao bem deleitável. Ele não tem uma conveniência própria para o ente. Um remédio, por ex., só é conveniente se ele conduz à saúde. Mesmo o movimento de um ente inanimado para sua perfeição pode ser considerado um bem útil²⁸. Evidentemente, é um erro buscar um bem útil por si mesmo, deixando de lado o fim para o qual ele conduz. Ora, o bem deleitável, sob certo aspecto, é um bem útil, pois, se há uma ordem na natureza, ele existe como incentivo, por assim dizer, para o bem honesto; assim também é um erro buscar um bem deleitável por si mesmo, deixando de lado o bem honesto para o qual ele conduz, que em última instância é a perfeição do ente como um todo²⁹.

²⁶ Disp. 10, 2, 11-15; 10, 2, 27.

²⁷ Disp. 10, 2, 26.

²⁸ Disp. 10, 2, 23-25, 27.

²⁹ Disp. 10, 2, 29.

Tanto o bem útil quanto o bem deleitável supõe, portanto, o bem honesto. Assim, o bem moral é em última instância um bem honesto. O que não impede que uma mesma coisa seja ao mesmo tempo um bem honesto, deleitável e útil, só que sob aspectos distintos³⁰.

V

Suarez, entretanto, não se contenta em mostrar que ‘todo ente é bom’ na medida em que é perfeito e conveniente para si mesmo. Ele busca mostrar indutivamente que ‘todo ente é bom’ também para outro³¹.

Todo ente criado é conveniente para outro. Ou pode ser algo útil para a perfeição de outro ente, como a água para os seres vivos. Ou pode ser comunicativo de suas perfeições para outro ente, como uma cadela que comunica sua perfeição substancial – a forma canina – a seus filhotes, ou como a água quente que comunica sua perfeição acidental – o calor – a outros corpos. Ou, no mínimo, um ente contribui para a perfeição e bondade do universo como um todo; com efeito, o universo como um todo é um ente e, portanto, como um todo possui perfeição e bondade; ora, não faz sentido dizer que um todo é perfeito e bom, mas que suas partes não contribuem de nenhuma forma para isto, pois o todo é constituído pelas partes. Todo ente criado, portanto, é conveniente para outro, no mínimo, pois contribui para a perfeição e beleza do universo como um todo³².

Mesmo o universo como um todo é um ente conveniente para outro. Pois ele é conveniente para Deus, não no sentido de que o universo criado contribuisse para a perfeição de Deus, mas no sentido

³⁰ Disp. 10, 2, 25.

³¹ Disp. 10, 3, 6.

³² Disp. 10, 3, 9 *‘omne autem bonum, non solum sibiipsi conveniens est, sed etiam est alicui conveniens, vel ut sese illi communicet aliquo modo vel saltem ab illo fiat et ad aliorum commodum, vel saltem ad universi pulchritudinem, et aliquale complementum ordinetur’*.

de que ele é uma obra digna de tal criador, assim como uma obra de arte é digna de um grande artista³³.

Deus, por sua vez, é sumamente conveniente para outro. Primeiro, como causa eficiente última, pois dele flui todo ser dos entes criados. Toda perfeição e bondade destes depende, portanto, Dele. Mas também como causa final última, pois todo ente criado imita Deus do modo que é capaz, isto é, todo ente criado tende para o máximo de perfeição que é capaz segundo sua espécie. Até uma pedra, por ex., imita Deus, pois tende a conservar seu ser, que é o modo como ela é capaz de imitar a eternidade de Deus. Assim, Deus é sumamente conveniente para os entes criados. Seja como causa eficiente, seja como causa final, é Ele quem fornece toda entidade e perfeição que possuem. Sem Ele estes não possuiriam entidade e perfeição nenhuma³⁴.

Também a matéria prima é conveniente para outro. Nos entes compostos de forma e matéria é evidente que a forma é conveniente para a matéria, pois a forma fornece uma perfeição que a matéria, enquanto matéria, não possui. Neste sentido, se pode dizer que a matéria tende para a forma. Mas a matéria também é conveniente para a forma, pois, se a união da forma com a matéria faz surgir um ente mais perfeito do que sem esta união, então a matéria também fornece alguma perfeição à forma. Tanto isto é verdade que também a forma tende para a matéria. Tanto a forma quanto a matéria são, portanto, bens para outro³⁵.

Os entes acidentais são bons para outro. Eles são bons para a substância na qual estão, pois esta substância seria menos perfeita sem eles do que com eles. Mesmo quando um acidente não é totalmente adequado a uma substância, como um juízo errôneo num intelecto, ele é bom para ela enquanto ato de uma potência. Um juízo errôneo não é um bem para o intelecto enquanto errôneo, mas é um bem enquanto juízo.

³³ Disp. 10, 3, 8.

³⁴ Disp. 10, 3, 8.

³⁵ Disp. 10, 3, 6; 24.

O intelecto seria menos perfeito se permanecesse sempre como potência e nunca se atualizasse³⁶.

Assim: ‘Todo ente é bom’ não só porque é perfeito e conveniente para si mesmo, como também para outro.

As essências de entes que não são em ato, as relações e os entes matemáticos não são exceção a este princípio. As essências, mesmo não sendo entes em ato, são entes em potência; logo, mesmo não sendo boas em ato, são boas em potência. As relações, se são reais, possuem uma entidade e perfeição própria. Se a relação não é real, mas só um ente de razão, então não possui nem entidade nem perfeição real. A matemática, por sua vez, considera somente a grandeza dos entes e deixa de lado os movimentos, tendências e fins deles. Assim, não se fala de bem na matemática, não porque existam entes que não são bons, mas porque nela a mente humana não considera este aspecto dos entes reais³⁷.

Só o que não é real, não é bom. E assim chegamos ao último ponto.

VI

Para entender melhor o que é o bem, convém tratar do seu oposto, o mal, pois é comparando opostos que se compreende melhor cada um deles³⁸.

Costuma-se chamar ‘mau’ o ente, no qual falta a perfeição devida. Os maniqueístas explicaram esta ausência da perfeição devida num ente pela presença de um mal positivo, um ente real oposto à perfeição devida. Mas é absurda a existência de um ente real que seja totalmente mau por sua própria natureza, isto é, que sempre se oponha às perfeições próprias de cada ente, pois este ente seria mau justamente por possuir a perfeição devida à sua natureza, ou seja, ele seria mau justamente por ser bom segundo sua natureza. Além disso, como

³⁶ Disp. 10, 3, 6.

³⁷ Disp. 10, 3, 15; 19-22; 26.

³⁸ Disp. 11, proêmio.

vimos acima, todo ente real possui alguma bondade própria, do contrário, não seria nada. O mal, portanto, só pode ser a privação de uma perfeição devida. Assim como a cegueira não é um ente real, mas ausência de um ente real que é a visão, assim também o mal é a ausência de alguma entidade real positiva. É 'privação', pois não é uma ausência pura e simples, mas a ausência de algo que deveria estar presente num ente segundo sua natureza³⁹.

Há, entretanto, uma dificuldade nesta solução. Há entes positivos reais que costumeiramente são chamados 'maus'. Um ato da vontade que escolhe algo contrário à razão reta é um ato 'mau', mas enquanto ato de uma potência é um ente real; um sentimento de dor é algo 'mau' e é um ente real e não só uma ausência de prazer. Há entes reais que são chamados 'bons' e 'maus' ao mesmo tempo: uma ação humana pode ser chamada 'boa' na medida é conforme a razão reta e 'má' na medida em que é dolorosa. Parece, portanto, que nem sempre o mal é pura privação, que há também algum tipo de mal que é positivo, mesmo que todo ente real seja bom sob certo aspecto.⁴⁰

Para Suarez o que ocorre é justamente o contrário: todo ente real é pura e simplesmente bom e não há nada positivo que possa ser pura e simplesmente mau, mas um ente real pode ser considerado mau sob certo aspecto. Com efeito, podemos distinguir o mal em si, que é pura privação do ser, do mal para outro, que é uma oposição ao ser de outro. Enquanto é impossível que um ente positivo seja mau em sentido absoluto, é possível que ele seja mau para outro: neste caso, o termo 'mau' significa a perfeição de um ente real e significa

³⁹ Disp. 11, 1, 1-3;

⁴⁰ Disp. 11, 1, 4-5. Cf. Gracia, Jorge. J. E. Evil and transcendentalty of Goodness...pgs. 155-156: '*Now, the problem (...) is that such an act [of vice] is not evil just because it deprives of or prevents the good, which in this case is virtue; it is evil not just in its privative function, but because it is a positive entity.*'; '*Pain is something positive we experience and cannot be analyzed negatively in terms of the privative or preeventive functions it may have with respect to pleasure.*'; '*Likewise, error is more than ignorance, namely, a lack of knowledge.*'

concomitantemente a inconveniência dela em relação a outro ente.⁴¹ Assim, quando dizemos que a dor, por ex., é algo mau, não estamos dizendo que ela é pura e simplesmente má, pois ela é um ente positivo real, mas que ela é má ‘sob certo aspecto’, na medida em que é inconveniente para outro, a saber, para um determinado apetite. Neste sentido, até mesmo Deus, que é pura e simplesmente o bem máximo, pode ser concebido como ‘mau’. Na medida em que Ele é fonte de todo ser, Ele também é fonte das coisas que são más ‘sob certo aspecto’, isto é, das coisas que são inconvenientes para outras. Sob este aspecto, portanto, Ele pode ser concebido como ‘mau’ e pode até mesmo ser odiado, mesmo não havendo Nele verdadeira maldade, isto é, verdadeira ausência de ser⁴².

Se é possível falar que um ente real é mau ‘sob certo aspecto’, pois ele pode ser considerado como inconveniente para outro, não é possível falar que um ente real é mau ‘pura e simplesmente’, pois, como vimos acima, todo ente real não só é perfeito e conveniente para si mesmo, mas também é conveniente para outro, pelo menos sob certo aspecto. Mesmo o mal ‘sob certo aspecto’ significa a carência de alguma perfeição devida. Um ato de vontade é chamado ‘mau’, não por ser um

⁴¹ Disp. 11,1,8 ‘(...) ita malum huic bono oppositum formaliter ac praecise nihil aliud dicit praeter perfectionem unius rei, connotando in alia conditionem aliquam, ratione cujus repugnantiam vel disconvenientiam habet com tali forma’. Cf. Gracia, Jorge J. E. Evil and the transcendentality of Goodness..., pgs. 157-158: ‘These supporters of [the doctrine of the transcendentality of goodness] accept, then, that there are beings that can be evil but argue that they are not evil insofar as they are beings; they are evil for some other reasons. (...) This is, indeed, the path that Suárez follows(...)’; ‘The distinction [between evil in itself and evil for another] (...) allows him to argue that there are beings that are evil and evils that are beings, but that the first are not evil in virtue of their being, nor are the second beings in virtue of their evilness.’

⁴² Disp. 10, 3, 23 ‘Atque in hunc modum omne naturale malum in Deum tandem refundi potest, non quatenus provenit ex defectu qui non sit a deo, sed quatenus provenit ex aliquo effectu vel actione quae sit a Deo.’; Disp. 11,1,10 ‘(...) per denominationem extrinsecam potest substantia denominari mala, quia efficit formam disconvenientem alicui; quomodo etiam Deus, quatenus est autor mali poenae, in eo genere potest denominari vel potius apprehendi et existimari malus, id est, disconveniens; sub qua ratione potest etiam odio haberi a voluntate inordinata; haec tamen non est vera malitia, sed denominatio sumpta ab externa malitia seu disconvenientia existenti in alia re’.

ato de vontade, mas por carecer da devida retidão, o lobo é dito 'mau' em relação ao cordeiro, não por ser um lobo, mas por carecer de conveniência em relação ao cordeiro⁴³.

Sendo o mal sempre algum tipo de carência, nenhum ente real tende para o mal enquanto tal. Os entes reais sempre tendem para um bem e se deste movimento surge algum mal, isto ocorre de modo accidental. O fogo tende ao calor, que é sua perfeição. Se ele acaba destruindo a água, isto é algo accidental à tendência natural do calor. O lobo, ao caçar o cordeiro, tende para sua perfeição que é a conservação da própria vida e não para a morte do cordeiro. Isto também é algo accidental. A vontade humana, por sua vez, ao fazer uma escolha, pretende em última instância sempre um bem. Se disto surge um mal, isto se dá não porque ela tendesse em si mesma para o mal, mas porque tal mal é de algum modo necessário ao bem visado, como quando alguém escolhe uma dor corporal necessária para a saúde corporal⁴⁴.

Assim também, não há como uma causa eficiente ser por si mesma causa do mal enquanto tal. Uma causa eficiente sempre causa por si mesma um ente positivo e se disto surge um mal, isto lhe é accidental. Isto pode ocorrer de três modos: primeiro, uma causa eficiente comunica uma forma e ao fazer isto destrói outra, como o fogo queimando a madeira; o mal, que é a destruição da madeira, é algo accidental ao movimento do fogo, que em si tende para algo positivo, que é um novo fogo ou a permanência dele. Segundo, uma causa eficiente comunica uma forma de modo imperfeito, como a cadela que gera um filhote cego; aqui também não foi a causa eficiente enquanto tal que fez surgir esta imperfeição, mas sim alguma deficiência nela; a

⁴³ Disp. 11, 1,14-16.

⁴⁴ Disp. 11, 3, 5. *'Dico primo: malum formaliter, ut malum est, non requirit causam finalem; illam tamen habere potest ex intentione extrínseca operantis : Pior pars probatur, quia malum, cum in privatione et defectu consistat, non est per se intentum in rebus, unde est illud axioma : Nemo intendens ad malum operatur. Posterior vero pars constat, quia agens, praesertim liberum et a proposito, potest directe intendere aliquod malum propter finem; nam id, quod in genere malum est, potest esse utile, saltem ut removens impedimentum ad aliquem finem obtinendum.'*

causa eficiente enquanto tal só causa algo positivo; a imperfeição foi, portanto, causada por algo que lhe é acidental. Terceiro, a causa eficiente perde sua capacidade eficiente ou porque surge uma outra causa que a impede, como o fogo que não comunica seu calor pela presença de um isolante térmico, ou porque a vontade livre deixa de produzir seu ato. Mas tanto o impedimento quanto a omissão da vontade são acidentais a estas causas eficientes, que por si mesmas sempre tendem a causar algum um bem positivo.⁴⁵

Mesmo a causa eficiente última, isto é, Deus, só causa o bem. Sendo Ele a fonte de toda entidade dos entes, ele é a fonte de toda perfeição, de toda conveniência, em suma de todo bem e sem Ele não haveria nenhum bem. O mal derivado da limitação dos entes criados não tem Deus como causa, pois Deus causa o que há de positivo nos entes e em suas operações e não pode ser causa de uma ausência. A vontade, por ex., quando age buscando um bem, tem em última instância Deus como causa, pois esta ação é um ente real, cujo ser é derivado em última instância de Deus; mas quando ela deixa de buscar um bem (o chamado mal de culpa), esta omissão não tem Deus como causa, pois esta omissão, enquanto omissão, não é um ente real, mas uma ausência da ação devida. Por outro lado, o mal que surge quando um ente criado destrói outro tem ‘sob certo aspecto’ Deus como causa última, pois foi Deus quem criou este ente com o poder de destruir outro, mas falando absolutamente isto não é um mal, pois Deus desta maneira está criando um bem maior que é o bem do universo como um todo, o qual não seria tão bom sem tal variedade e contrariedade entre os entes. Do mesmo modo, quando algo como o sofrimento em uma cidade (o chamado mal de pena) é diretamente criado por Deus, também isto é ordenado para algum bem maior (a justiça que surge da punição do pecador ou a prevenção de pecados maiores, etc.). Em suma, Deus só causa o bem. Se ele parece ser causa do mal, isto ocorre

⁴⁵ Disp. 11, 3,13-20.

porque a mente humana não considera o bem no universo como um todo e se atém aos males presentes nas partes⁴⁶.

Em suma, o mal enquanto privação, a ausência de uma perfeição devida, é um ente de razão, uma projeção da mente humana, que concebe como 'ente' aquilo que de fato não é real. Entretanto o termo concreto 'mau' pode indicar não uma pura privação, mas um ente com sua perfeição e concomitantemente a inconveniência dele para outro ente. Esta dupla significação também é obra da mente humana. O mal visto em Deus é, portanto, na coisa algo absurdo, pois Nele não há privação nem ausência e Dele decorre todo ser, toda perfeição e todo bem de todos entes existentes. Mesmo assim a mente humana é capaz de concebê-Lo como 'mau', se O concebe como causa última de coisas que são inconvenientes outras⁴⁷.

VII

Concluindo: 'bem' é um termo que significa pura e simplesmente a perfeição e a conveniência de um ente com outro; 'mal', por sua vez, significa pura e simplesmente a ausência de uma perfeição devida. Um ente qualquer, mesmo sendo em si mesmo perfeito, pode ser considerado 'mau', quando ele é considerado como inconveniente para outro, isto é, quando se concebe nele a ausência de uma conveniência com outro. Mas mesmo neste caso o ente não é 'absolutamente' mau; ele é mau 'sob certo aspecto'. O bem e o mal morais, aqueles que supõem racionalidade e liberdade, são só um caso do bem e o mal em

⁴⁶ Disp. 11, 3, 21-24.

⁴⁷ Disp. 48,1,13: '*Res connotata extrinseca est; connotatio autem non est aliquid rei, sed est denominatio sumpta ex modo concipiendi aut denominandi nostro*'. Cf. Darge, Rolf. Suárez' transzendente Seinsasulegung ..., pg.383: '*Allerdings wird Gott aus menschlicher Sicht gelegentlich als etwas Diskonvenientes aufgefasst. (...) Die Kennzeichnung 'disconveniens' [ist] hier als eine Benennung zu verstehen, die keine Beschaffenheit Gottes betrifft, sondern ihn nur von aussen her und in bestimmter Hinsicht charakterisiert – nämlich aufgrund einer im Menschen hervorgerufenen Wirkung, die diesem unzutraglich ist.*'.

geral. Evidentemente trata-se de um caso que nos interessa muito, pois são o bem e o mal do ser humano enquanto tal. Eles, entretanto, não teriam significado, se não tivessem nenhuma referência à perfeição e à conveniência dos entes em geral.

A importância desta concepção metafísica de Suarez pode ser percebida quando voltamos nossa atenção para sua doutrina sobre a lei natural. No ‘De Legibus’ ele discute duas doutrinas opostas sobre a moral antes de propor a sua. Uma seria a de Gregório de Rimini (1300-1358), segundo a qual a lei moral não precisa de um ato legislativo de Deus. As ações humanas são moralmente boas ou más em si mesmas. Mesmo que Deus não as ordene, mesmo que Ele não as proíba, elas continuariam a ser boas ou más. Até mesmo se Deus não existisse, elas seriam boas ou más em si mesmas⁴⁸. A outra seria de Guilherme de Occam (ca. 1280-1349), segundo a qual as ações humanas não são moralmente boas ou más em si mesmas. Somente o livre decreto divino, ordenando ou proibindo, as torna moralmente boas ou más. Se Deus nos ordenasse odiá-lo, até isto seria moralmente bom⁴⁹. Suarez, como de costume, tenta mediar as duas posições. A lei natural, como toda lei, precisa da sanção de um legislador com autoridade para se tornar obrigatória. Portanto, como disse Occam, ela precisa do decreto divino para se tornar obrigatória. Mas, e este é o ponto, Deus só ordena o que é naturalmente bom e só proíbe o que é naturalmente mau⁵⁰. Logo, como disse Gregório de Rimini, há um bem intrínseco a certas ações humanas e um mal intrínseco a outras, que sob certo aspecto independem de um decreto divino. Mas o que seria este bem intrínseco senão aquele bem transcendental acima exposto e o que seria um mal extrínseco senão a privação deste bem?

⁴⁸ De Legibus II, 6,3.- Schields,C. e Schwartz, D.Francisco Suarez.p.3

⁴⁹ De Legibus II, 6,4.- Schields, C. e Schwarz, D. Francisco Suarez. p. 3

⁵⁰ De.Legibus II 6, 5. -Pace, Paul SJ. Suarez and the natural law.- Copleston, F. A history of philosophy.V.III, p. 384-385.

Suarez fornece, portanto, um fundamento metafísico para uma doutrina da lei natural. Com efeito, se considerarmos que a doutrina da lei natural pode ser identificada através de algumas teses fundamentais – há uma lei natural dada por Deus; ela é válida para todos os seres humanos; ela é naturalmente cognoscível por todos os seres humanos; a correção de uma ação humana é derivada do bem natural⁵¹. O problema em relação a ela está em justificar tais teses, tendo em vista o fato de que os seres humanos são diferentes uns dos outros em seus costumes, gostos e desejos. Ora, podemos encontrar no mestre de Coimbra uma justificativa bastante plausível para esta doutrina. Ele desenvolve a grande linha traçada por Aristóteles, segundo a qual o bem é a perfeição de um ente segundo sua natureza específica. A doutrina da lei natural, retomada e desenvolvida, entre outros, por Hugo Grotius (1583-1645), por Samuel Puffendorf (1632-1694), e Tomás Hobbes (1588-1679) vai se distanciando dos parâmetros aristotélicos e de uma fundamentação metafísica. Hobbes defende uma lei natural não baseada na perfeição, mas no desejo, num desejo que é natural a todos os seres humanos, a saber, a autopreservação. Deste desejo poderiam ser deduzidas regras para a ação válidas, para todos os seres humanos, as quais podem ser facilmente reconhecidas pela razão natural, na medida em que não requerem nenhuma explicação metafísica prolixa para serem compreendidas. Este tipo de justificação da lei natural, entretanto, mesmo que seja mais facilmente compreendido, acaba conduzindo a uma visão muito reduzida das possibilidades do ser humano. Talvez por isso autores contemporâneos como A.C. MacIntyre busquem inspiração em Tomás de Aquino, ou seja, na grande linha aristotélica⁵². Neste sentido, podemos dizer que não é vão o esforço despendido na compreensão de uma doutrina metafísica sobre o bem e o mal, como a apresentada acima, pois nela é possível encontrar uma

⁵¹ Murphy, M. The natural law... 1.4

⁵² Murphy, M. The natural law . 1.4, 2.1.- Seidler, M. Puffendorf's moral ... - MacIntyre, A. *Dependent rational animals*. Chicago: Open Court. 1999.

justificação racional da lei natural, que leva em conta as possibilidades do ser humano de um modo mais amplo do que outras doutrinas.

Referências

COPLESTON, F. *A history of philosophy*. V. III. New York: Image Books, 1993.

DARGE, Rolf. *Suarez transzendental Seinsauslegung und die Metaphysiktradition*. Leiden: Brill. 2004.

KAUFMANN, Matthias. Francisco Suárez' lex naturalis zwischen inclinatio naturalis und kategorischen Imperativ (DL I; II. 5-16). In: BACH, Oliver; BRIESKORN, Norbert; STIENIG, Gideon (Ed.). "*Auctoritas omnium legum*": Francisco Suárez' De legibus zwischen Theologie, Philosophie und Jurisprudenz. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann Holzboog. 2013.

MACINTYRE, A. *Dependent rational animals*. Chicago: Open Court. 1999.

GEMMEKE, Elisabeth. *Die Metaphysik des sittlich Guten bei Franz Suarez*. Freiburg – Basel – Wien: Herder. 1965.

GRACIA, Jorge J. E. Evil and the transcendentality of goodness: Suárez's solution to the problem of positive evils. In: MACDONALD, Scott (Ed.). *Being and Goodness: the concept of the Good in Metaphysics and philosophical Theology*. Ithaca and London: Cornell University Press. 1991.

MILLER, Jon. Hugo Grotius. In: Zalta, Edward N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2014. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/grotius/>.

MURPHY, Mark. The Natural Law Tradition in Ethics. In: Zalta, Edward N. (Ed.). The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2011. Disponível em <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/natural-law-ethics/>.

PACE, Paul S. J. Suarez and the natural law. In: SALAS, Victor; FASTIGG, Robert (Ed.). *A companion to Francisco Suarez*. Brill's Companion to the Christian Tradition 53. Leiden. 2014, p. 274-297.

SEIDLER, Michael. Pufendorf's Moral and Political Philosophy. In: Zalta, Edward N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponível em <http://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/pufendorf-moral/>.

SHIELDS, Christopher; SCHWARTZ, Daniel. Francisco Suárez. In: Zalta, Edward N. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2015. Disponível EM <http://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/suarez/>.

SUAREZ, Francisco. *Disputationes Metaphysicae*. Texto digitalizado por Salvador Castellote. 2004. Disponível em: www.catedraldevalencia.es/castellote/d23.htm e www.catedraldevalencia.es/castellote/d24.htm.

SUAREZ, Francisco. *De bonitate et malitia humanorum actuum*. Opera Omnia. Paris: Vivès. 1856.

SUAREZ, Francisco. *De legibus seu de deo legislatore*. Opera Omnia. Paris: Vivès. 1856.

Data de registro: 21/11/2016

Data de aceite: 21/02/2018



Cura mítica e cura psíquica no *Cármides* de Platão

Luciano Coutinho*

Resumo: Platão, no *Cármides*, estabelece uma reflexão filosófica em torno do processo humano de cura. Partindo do mito trácio de Zalmoxis, o filósofo ateniense faz sua personagem Sócrates expor que tal processo é regido pela *psyche* humana e não por princípios externos a ela. Para tanto, Sócrates substitui o caráter mágico em torno desse processo, sustentado pela crença trácia, por um caráter psicológico. Nesse sentido, tentaremos evidenciar como Platão opera com tais princípios e sustenta sua própria teoria acerca da cura psíquica.

Palavras-chave: Platão. *Cármides*. Cura Mítica; Cura Psíquica.

Mytical healing and psychic healing in Plato's *Charmides*

Abstract: In the *Charmides*, Plato establishes a philosophical reflection on the human healing process. Based on the Thracian myth of Zalmoxis, the Athenian philosopher makes his character Socrates argue that this process is governed by the human *psyche* and not by external principles. Therefore, Socrates replaces the magical characteristics around this process, sustained by Thracian belief, by psychological characteristics. In this sense, we will try to emphasize how Plato operates with those principles and maintains his own theory about psychic healing.

Keywords: Plato. *Charmides*. Mythical Healing. Psychic Healing.

* Doutor em Estudos Clássicos / Filosofia Antiga pela Universidade de Coimbra – UC. Professor do curso de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: lucianocoutinho1@gmail.com

Cura mítica y cura psíquica en *Cármides* de Platón

Resumen: En *Cármides*, Platón propone una reflexión filosófica sobre el proceso de cura para el hombre. A partir del mito tracio de Zalmoxis, el filósofo ateniense lleva a su personaje, Sócrates, a exponer que tal proceso de cura se rige por la *psyche* humana y no por principios externos a ella. En consecuencia, Sócrates reemplaza el carácter mágico de esta cura, que se basa en la creencia tracia y según lo presenta el mito de Zalmoxis, por un proceso psicológico. En este sentido, intentaremos evidenciar cómo Platón opera con tales principios y de que manera sostiene su propia teoría acerca de la cura psíquica.

Palabras clave: Platón. *Cármides*. Cura Mítica. Cura Psíquica.

Apresentação do problema

Muitos mitos da antiguidade apresentam imagens dedicadas à busca da boa saúde.

Os getas da Trácia, segundo as *Histórias*¹ de Heródoto, por exemplo, acreditavam numa divindade que seria capaz de sanar as necessidades de seus convivas. Zalmoxis² era considerado pelos getas um deus capaz de sanar, a partir de poderes mágicos, os problemas de seus convivas, além da capacidade de lhes conferir imortalidade. Como um verdadeiro *mitólogos*, Platão, muito comumente, elabora suas teorias a partir de imagens míticas³ – algumas vezes criadas por ele,

¹ O relato em torno de Zalmoxis, ao que se sabe, está originariamente nas *Histórias* (4, vv. 93-96) de Heródoto. Por isso, em *Katabasis e psyche em Platão* (COUTINHO, 2015a), ele é chamado de mito originário.

² Herodianus apresenta-nos várias grafias para o nome da divindade trácia: “Zámolxis, também chamado Zálmoxis e Sálmoxis” (514, 25); trad. nossa para: Ζάμολξις, λέγεται καὶ Ζάλμοξις καὶ Σάλμοξις. A divindade é também chamada de “Gebelézis” (Γεβελέϊζιτυ) (Hdt *Hist.* 4, vv. 94, 4). Outras variações também são possíveis: Salmoxis, Zalmoxix, Salmoxix, Zamoxix, ou Samolxix.

³ A expressão é derivada do grego *mythos* (μῦθος) e tem um vasto leque de significação: “discours public, rumeur, nouvelle, dialogue, conseil, objet du discours ou du la conversation, fable, récit non historique, mythe, récit fabuleux, conte, faire des contes, dire des mensonges,

outras vezes recriadas a partir de elementos míticos precedentes a ele. Interessado em refletir o processo de cura na vida prática da humanidade, Platão, em seu diálogo *Cármides*, parte do repertório mítico em torno de Zalmoxis, para desenvolver sua própria teoria acerca do processo de cura.

Nesse sentido, tentaremos demonstrar quais estratégias o filósofo ateniense utiliza para fundamentar uma teoria que substitui o caráter mágico, presente no mito originário de Zalmoxis, por um caráter psicológico. Para tanto, faremos uma breve incursão no mito originário de Zalmoxis nas *Histórias* de Heródoto, para, posteriormente, enfrentarmos o problema da recriação desse mito no *Cármides* de Platão, a fim de buscarmos demonstrar como o filósofo ateniense sustenta uma teoria psicológica do processo de cura a partir de alterações e substituições de elementos do mito originário.

Os rituais zalmoxianos de cura nas *Histórias* de Heródoto

As *Histórias*, de Heródoto tratam da figura de Zalmoxis sob duas variantes: uma a partir da crença dos getas; outra a partir dos gregos que viviam na Trácia. Para estes últimos, Zalmoxis era apenas um homem que fora escravo de Pitágoras, mas para os primeiros, ele era um deus com poderes de sanar as necessidades de seus seguidores, e de lhes conferir imortalidade. Para analisar a simbologia mitológica dos poderes da divindade trácia, a variante geta será nosso guia.

Duas imagens são imprescindíveis, na variante geta do relato originário de Zalmoxis presente nas *Histórias* de Heródoto, para a discussão dos poderes de Zalmoxis em torno do processo de cura: 1) o ritual de morte e de ressurreição de Zalmoxis; 2) o ritual de morte do conviva zalmoxiano.

apologue” (BAILLY, 1935). No *Cármides*, a expressão é utilizada para fazer referência a histórias ligadas a forças divinas.

1- o ritual de morte e de ressurreição de Zalmoxis, em Heródoto, envolve alguns importantes elementos míticos para a compreensão dos poderes mágicos de cura em torno da divindade: 1.1) a câmara subterrânea; 1.2) a imagem de *katabasis*; 1.3) os jantares dogmáticos.

Nesse primeiro ritual, tentaremos analisar os poderes míticos ligados propriamente à divindade. Em outras palavras, buscaremos verificar como o mito apresenta os poderes de Zalmoxis em torno da temática de cura, considerando a variante geta, e os fundamentos desses poderes nessa mesma variante. Assim, analisaremos cada um desses elementos míticos separadamente:

- 1.1- a “câmara subterrânea”⁴ (Hdt. *Hist.* 4, 95, 10) é o lugar para onde Zalmoxis teria ido, durante seu período de morte, para posteriormente retornar de lá à vida. Esta câmara simboliza uma obscuridade que nos remete à imagem de uma caverna: na leitura de Estrabão, Zalmoxis teria vivido como um homem em um “lugar cavernoso”⁵ (Str. *Geogr.* 7, 3, 298), que estaria – segundo adiciona Burkert⁶ – no interior de uma montanha. Concordamos com a leitura antropológica de Eliade (2002, pp. 424-425) ao afirmar que Zalmoxis não foi um xamã; mas não podemos desprezar a simbologia xamânica em torno de sua figura: “um xamã mítico, ou um protótipo de xamã” (DODDS, 2002, p. 150);
- 1.2- a imagem de *katabasis*⁷ indica um ritual, em que as provações atestam o aprendizado contra as intempéries da própria morte. Se considerarmos a simbologia xamânica em torno de Zalmoxis, essa lógica interna do ritual indica a fundamentação do poder de cura adquirido depois de tal

⁴ κατασκευάσασθαι ἀνδρεῶνα.

⁵ Cf. trecho completo: “cavernous place that was inaccessible to anyone else he spent his life there” (Trad. de Jones).

⁶ Cf. Burkert (1972, p. 158).

⁷ A expressão em Heródoto é καταβάς (Hist. 4, 95, 17).

experiência. Se aceitarmos a figura de Zalmoxis como um tipo de protótipo de xamã, a imagem de iniciação xamânica poderá ser bastante válida:

Segundo outra informação dos iacutos, os maus espíritos levam a alma do futuro xamã para o Inferno e lá a encerram numa casa durante três anos (um ano apenas para os que irão tornar-se xamãs inferiores). É ali que o xamã passa pela iniciação: os espíritos cortam-lhe a cabeça e a deixam de lado (pois o candidato deve ver com os próprios olhos o seu desmembramento); em seguida, cortam-no em pedacinhos, que são distribuídos aos espíritos das diversas doenças. Só com essa condição o xamã adquire o poder de curar. Seus ossos são então recobertos de nova carne, e em certos casos dão-lhe também sangue novo (ELIADE, 2002, p. 53).

1.3- os jantares dogmáticos⁸ (Hdt. *Hist.* 4, 95, 11), mais ligados à figura de Pitágoras⁹ – um tipo de “mago e xamã” (CORNELLI, 2011, p. 61) – que propriamente a Zalmoxis, indicam a busca pela dogmatização em torno da crença na imortalidade¹⁰.

Com esses três elementos, é possível perceber que as imagens míticas em torno de Zalmoxis, segundo a crença geta, fundamentam a crença ritual de seus convivas, que buscam a neutralização das intempéries da vida prática. O fundamento por trás de tais elementos é que, se Zalmoxis passou pela morte e ressuscitou, seus poderes são tais que poderiam até mesmo causar o mesmo princípio de imortalidade a seus seguidores. Para além disso, na vida prática, seus poderes poderiam ainda sanar as necessidades que perturbam seus seguidores. A imagem de deus curador, portanto, é fundamentada pela sua experiência no plano ífero. Com tal experiência, Zalmoxis teria adquirido o conhecimento contra os males e as enfermidades da vida prática. Assim, seus seguidores buscam ritualisticamente comunicarem-se com a divindade, a fim de sanarem seus problemas e conquistarem a imortalidade.

⁸ Zalmoxis costuma dogmatizar “antes e depois dos jantares” (τοὺς πρώτους καὶ εὐωχέοντα).

⁹ Dodds (2002, p. 148) menciona que Pitágoras, nas lendas em torno de seus jantares dogmáticos, dizia a seus convivas que eles se tornariam *daemones* ou deuses.

¹⁰ Cf.: ἀναδιδάσκειν ὡς οὔτε αὐτὸς οὔτε οἱ συμπόται αὐτοῦ οὔτε οἱ ἐκ τούτων αἰεὶ γινόμενοι ἀποθανέονται (Hdt. *Hist.* 4, 95, 12-13).

2- o ritual de morte do conviva zalmoxiano, em Heródoto, também envolve elementos míticos importantes para se compreender os poderes mágicos em torno das promessas de cura a seus convivas: 2.1) o mensageiro sorteado; 2.2) a mensagem; 2.3) a cura dos problemas.

Nesse segundo ritual, tentaremos analisar as práticas dos seguidores zalmoxianos e os poderes almejados por eles a partir dessas práticas rituais. Dito de outra maneira, buscaremos esclarecer em que medida o ritual zalmoxiano, relatado em Heródoto, estabelece a crença em um poder fundamentado na divindade e transmitido magicamente para seus seguidores. Para isso, analisaremos os três elementos míticos também separadamente:

2.1- o “mensageiro”¹¹ (Hdt. *Hist.* 4, 94, 5) “sorteado”¹² (Hdt. *Hist.* 4, 94, 4) indica que a escolha do eleito é feita de maneira bastante prática e não a partir de princípios morais¹³. O eleito, se assim podemos dizer, é escolhido à sorte para ser enviado a Zalmoxis. Este envio consiste em ser trespassado “pelas lanças”¹⁴ (Hdt. *Hist.* 4, 95, 10), que têm como propósito causar-lhe a morte. Com isso, espera-se que ele vá ter com a divindade para lhe transmitir as “necessidades”¹⁵ (Hdt. *Hist.* 4, 94, 6) dos convivas;

¹¹ ἄγγελον.

¹² λαχόντα.

¹³ Contrariamos, nesse ponto, a leitura de Dodds, ao sugerir que a cultura xamânica e sua simbologia são a causa para a noção de que o ser humano tem origem divina, colocando corpo e alma em desacordo no mundo ocidental. Diz assim o passo completo: “A ‘alma’ não era nenhuma prisioneira relutante do corpo, mas sim a vida ou o espírito do corpo, sentido-se perfeitamente à vontade ali. Foi nesse momento que o novo padrão religioso fez sua fatídica contribuição – ao creditar ao homem um “eu” oculto, de origem divina, e por conseguinte colocar em desacordo corpo e alma, este padrão introduziu em meio à cultura européia uma nova interpretação da existência humana. Trata-se da interpretação que chamamos de puritana. De onde veio tal noção? Desde que Rohde a chamou ‘uma gota de sangue estranho nas veias dos gregos’, estudiosos têm realizado suas pesquisas em busca desta gota. A maior parte deles têm olhado na direção leste, para a Ásia menor ou mais longe ainda” (DODDS, 2002, p. 143).

¹⁴ ἐς τὰς λόγχας.

¹⁵ δέονται.

2.2- a mensagem transmitida supõe, por sua vez, ser recebida pela divindade. A imagem que sugere a garantia da recepção da mensagem por parte de Zalmoxis está na crença de que, se o eleito morrer nas lanças, é sinal de que o deus lhe foi “propício”¹⁶ (Hdt. *Hist.* 4, 94, 11). Isto significa que a mensagem será, segundo a crença geta, certamente entregue. É pela mensagem que a divindade teria conhecimento das necessidades de seus seguidores. Com ela, supõe-se que Zalmoxis poderá sanar os problemas dos convivas do mensageiro, fazendo uso de seus poderes curadores;

2.3- a cura dos problemas, em Heródoto, é expressa pelo desejo maior do ritual zalmoxiano de morte, que supõe ao mensageiro a tarefa de comunicar à divindade as necessidades momentâneas (Hdt. *Hist.* 4, 94, 6)¹⁷. Zalmoxis, como um tipo de protótipo de xamã ou de xamã mítico, teria poderes para sanar as necessidades de seus seguidores. Mesmo que Heródoto não utilize a expressão *iasthai* (curar) para se referir a esse poder zalmoxiano, comunicar as necessidades equivale, no contexto da variante geta, buscar a cura dos problemas por meio da divindade. Tais curas têm por fundamento os poderes divinos, que, magicamente, seriam direcionados aos seguidores.

É possível perceber, a partir desses elementos, que as imagens rituais em torno dos seguidores de Zalmoxis fundamentam uma prática que se supõe mágica. Por meio desse processo mágico-ritual, seria possível vencer os problemas da vida. O deus curador, portanto, tendo conhecimento das necessidades de seus convivas, procede de modo mágico para reparar e curar tais problemas. O processo é mágico porque

¹⁶ ὕλεος. A expressão “propício”, no contexto do relato originário, significa ter sido aceito por Zalmoxis após à morte.

¹⁷ Cf.: ἐντελλόμενοι τῶν ἄν ἐκάστοτε δέωνται.

Zalmoxis não faz seus seguidores buscarem a cura para seus problemas, mas antes resolveria, ele próprio, os problemas dos convivas.

A cura mítica do fármaco zalmoxiano no *Cármides* de Platão

Platão, no seu diálogo *Cármides*, faz uma referência direta ao mito de Zalmoxis. Em sua referência, no entanto, ele recria o mito originário, a fim de apresentá-lo segundo uma versão própria.

Para tanto, Platão altera¹⁸ o agente de cura do mito originário, Zalmoxis, por um “fármaco”¹⁹ (*Chrm.* 155b6) zalmoxiano. Platão, em sua recriação do mito trácio, retira da divindade trácia o poder direto de ação de cura, e propõe, ainda miticamente, um elemento mais técnico para representar esse poder: o tal fármaco com poderes encantados de cura. Embora ligado a Zalmoxis, o fármaco reclama por certa independência em relação à própria divindade, na medida em que sua utilização poderia ser feita por não-seguidores de Zalmoxis, conforme ocorre com a personagem Sócrates.

Platão cria um elemento com poderes de cura no diálogo e liga-o ao mito trácio: o fármaco aprendido por Sócrates de “um médico discípulo de zalmoxis”²⁰ (*Chrm.* 156d5). Constituído por um “encantamento” (*Chrm.* 155e5)²¹ mágico e por uma “erva”²² (*Chrm.* 155e5), o fármaco seria causa de “cura”²³ (*Chrm.* 156e1) para as enfermidades do *soma* e da *psyche* da humanidade. Nessa versão, não é a divindade, pelo menos diretamente como em Heródoto, a responsável pelo processo de cura, mas o encantamento do fármaco zalmoxiano.

¹⁸ Cf. o princípio básico acerca do processo de “alteração” nas recriações de mitos originários em Platão desenvolvido por Coutinho (2015a, p. 33-39).

¹⁹ φάρμακον.

²⁰ τῶν Ἑλλήνων τῶν Ζαλμόξιδος ἰατρῶν.

²¹ ἐπωδή.

²² φύλλον.

²³ ἰᾶσθαι.

No mito originário, a variante geta apresenta a figura de Zalmoxis como agente direto de cura. Seus poderes divinos seriam o fundamento para tal capacidade. Para que a divindade sane os problemas de seus seguidores, é indispensável que lhe seja enviado um mensageiro, a fim de que lhe comunique as necessidades dos convivas. Assim, os problemas individuais e comunitários só podem ser sanados pela divindade, como fica evidente na variação geta da versão herodotiana, por meio da organização ritual de seus seguidores. Os poderes de Zalmoxis são direcionados a seus seguidores apenas. Esse ponto é fundamental na compreensão do mito trácio, porque nos demonstra que a divindade só poderia agir se houvesse, por parte do mensageiro e seus convivas, a crença na própria divindade. A variante geta do mito originário de Heródoto, portanto, atesta-nos uma necessidade causal: a crença em Zalmoxis.

Platão, no entanto, ao alterar o agente de cura do mito originário por um fármaco mágico, estabelece uma nova relação entre crença e conquista de cura. Nessa nova relação, a crença na divindade é dispensável, uma vez que o “encantamento” do fármaco zalmoxiano assume, em um primeiro nível do diálogo, o papel mítico direto de agente de cura. Nesse sentido, o utilizador do fármaco precisaria dar crédito aos poderes do encantamento, que, no diálogo, podem ter ação efetiva sobre não seguidores de Zalmoxis. Afinal, sua ação seria diretamente na *psyche* do utilizador do fármaco, segundo o médico discípulo de Zalmoxis que ensinara o fármaco a Sócrates: “Para tudo quanto é bom ou mal no corpo e no homem-todo, a *psyche* é causa”²⁴ (*Chrm.* 156e6-8).

Por um lado, nessa primeira alteração do agente de cura, Platão mantém o caráter mágico próprio do mito, por outro, retira da divindade o poder de decisão acerca do processo de cura. No relato originário, a cura depende de uma ação ritual comunitária, que busca

²⁴ πάντα γὰρ ἔφη ἐκ τῆς ψυχῆς ὀρμησθαι καὶ τὰ κακὰ καὶ τὰ ἀγαθὰ τῷ σώματι καὶ παντὶ τῷ ἀνθρώπῳ.

oferecer um sacrifício para a obtenção da graça divina da cura. Na recriação do mito trácio por Platão, no *Cármides*, a cura depende de um fármaco encantado que teria poderes mágicos de cura para agir na *psyche* humana.

Em outras palavras, o que dependia de uma empreitada ritual coletiva dos convivas, nas *Histórias*, passa a ser, no *Cármides*, um princípio subjetivo.

Platão, de tal maneira, desloca o agente de cura para o fármaco zalmoxiano encantado, e, com isso, introduz em sua recriação do mito trácio um elemento fundamental para sua teoria psíquica de cura: o poder inato e natural da *psyche*²⁵ humana de promover auto-cura.

A teoria psíquica de cura no *Cármides* de Platão

Depois de alterar o agente de cura de “Zalmoxis” para um “fármaco” zalmoxiano em sua recriação do mito trácio no *Cármides*, Platão faz sua personagem Sócrates alterar o fármaco zalmoxiano em “belas palavras”²⁶ (*Chrm.* 157a4-5) em suas conclusões filosóficas. O intuito por trás dessa estratégia é o que temos chamado de “substituição”²⁷ do caráter mágico em torno do processo de cura por um caráter filosófico, que elucida tal processo como um princípio psicológico²⁸ e não mágico.

A personagem Sócrates, nesse sentido, passa a refletir a capacidade da *psyche* humana de ser agente de cura de si própria e de

²⁵ A expressão *psyche* (ψυχή) é de difícil tradução em línguas modernas. Sobre esse tema, aconselhamos a leitura de *A psicologia de Platão*, de Robinson (2007), *As origens da alma: Os gregos e o conceito de alma de Homero a Aristóteles*, também de Robinson (2010); e “Platão: a descoberta da alma” de Iglesias (1998).

²⁶ τοὺς λόγους τοὺς καλοῦς.

²⁷ Cf. o princípio básico acerca do processo de “substituição” nas recriações de mitos originários em Platão desenvolvido por Coutinho (2015a, p. 33-39).

²⁸ Robinson (2007, p. 41; 2010, p. 67), embora não explique o processo, intui a problemática como uma antecipação da teoria psicossomática. Coutinho (2013; 2015a) aprofunda a problemática apresentando passo a passo a teorização da psicossomática no *Cármides*.

seu *soma*, mas não em função dos poderes de um fármaco encantado, conforme crê o médico trácio. Em outras palavras, Platão pretende elaborar uma teoria que sustenta o processo de cura como um princípio dado não por uma causa externa e mágica²⁹, mas antes por uma causa interna e natural.

Sócrates busca demonstrar que a *psyche* tem poderes inerentes a ela própria, para causar bens e males ao homem-todo (*Chrm.* 156e6-8) de modo independente de agentes mágicos externos. E, para tirar o resquício de caráter mágico desse processo, Sócrates recontextualiza a *psyche* humana de modo mais ativo, na medida em que busca demonstrar que o “encantamento” serve apenas como “técnica terapêutica”³⁰ para gerar temperança na *psyche*. Afinal, sendo temperante a *psyche* poderia dar início ao processo de cura a si própria e ao seu *soma*, em outras palavras, ao homem-todo³¹.

O encantamento presente no fármaco zalmoxiano perde, portanto, seu caráter mágico nas reflexões de Sócrates. Com isso, a personagem sustenta a teoria de que o encantamento tem sua importância, mas como um tipo de terapia psicológica para causar temperança na *psyche*.

²⁹ Entralgo (1958, p. 163-180), embora não desenvolva a questão como um problema de percepção entre o externo e o interno em relação à *psyche* humana, foi um marco importante na análise profunda da retirada do caráter mágico do processo de cura no *Cármides*.

³⁰ Para Entralgo (1958, p. 166), o encantamento torna-se “*epodé* terapêutico”.

³¹ Para Robinson (2010, p. 68-69), no *Cármides*, a *psyche* (traduzida como “alma”) equivale ao homem-todo. Tuozzo (2011, p. 119), no entanto, acusa Robinson de não explicar como o *soma*, um ente corpóreo, poderia ser parte de um ente substancial metafísico, a *psyche*, entendida por Tuozzo também como “alma”. Consideramos a contra-argumentação de Tuozzo bastante válida, mas acreditamos que a problemática se resolve quando se compreende a *psyche*, no *Cármides*, como princípios psíquicos, mentais, e não como um ente metafísico. Seria anacronismo afirmar que Platão tem uma concepção neurocientífica acerca de um monismo entre corpo e mente, no entanto, acreditamos que Platão apresenta uma forte intuição acerca do que é a *psyche* enquanto atributos psíquicos / mentais que estão ligados a toda percepção corpórea da realidade. Coutinho (2015b) demonstra essa questão em uma Conferência no Congresso de Neuropsicologia na Universidade Católica de Braga, Portugal, em 2014, que culminou em um artigo intitulado “Intuitions about neuroscientific problems of the cure in Plato: the communication between *soma* and *psyche* in the *Charmide* and in the *Republic*”.

A primeira questão para se compreender a teoria de Platão acerca da cura psíquica no *Cármides*, portanto, está na dupla significação que Platão cria para a expressão *psyche*: 1) ora funcionando como ente substancial, alma; 2) ora funcionando como princípios psíquicos, mentais.

1- Primeiramente temos de observar que os três elementos do ritual de Zalmoxis analisados no tópico anterior (1.1- a câmara subterrânea; 1.2- a *katabasis*; 1.3- os jantares dogmáticos) cumprem, conforme a variante geta nas *Histórias* de Heródoto, função objetiva. Compreendido isto, tentaremos, em segundo lugar, perceber como Platão opera esses elementos de maneira simbólica e os propõe como princípios subjetivos da *psyche* humana no *Cármides*.

Depois de sua descida a um plano ífero, Zalmoxis teria passado objetivamente, como morto, três anos em uma câmara subterrânea. Posteriormente, teria adquirido poderes de cura e retornado à vida. Diante de tal experiência e poder, ele teria oferecido jantares para dogmatizar seus seguidores acerca da imortalidade. Platão, todavia, propõe a alteração de cada um desses elementos como princípio interno e subjetivo da *psyche* humana.

1.1- a câmara subterrânea é alterada em um tipo de obscuridade psíquica do jovem Cármides. A advertência de Sócrates – “olha com atenção para dentro de ti”³² (*Chrm.* 160d5-6) – demonstra bastante bem essa subjetivação da câmara subterrânea. Nessa teoria, Platão busca sustentar a ideia de que a *psyche* humana é o local onde se deve buscar o autoconhecimento;

³² μᾶλλον προσέχων τὸν νοῦν καὶ εἰς σεαυτὸν ἐμβλέψας. Para Sócrates, *olhar para dentro de si* é o primeiro passo para reconhecer que a temperança consiste em saber o que se sabe e não fingir (*Chrm.* 155b5: προσποιήσασθαι), como gostaria Crítias, que sabe o que não se sabe.

1.2- a *katabasis*, nesse mesmo contexto, assume um caráter subjetivo, tornando-se, na prática, um tipo de mergulho da *psyche* em si própria. Seria com esse auto-mergulho que a *psyche* poderia alcançar o autoconhecimento, não acessível em estado de consciência;

1.3- os jantares dogmáticos, ao serem subjetivados no diálogo, perdem seu caráter de imposição dogmática e assumem um caráter filosófico de autorreflexão, que se pressupõe interna e natural. Esta relação não se daria de fora para dentro, como dogma, mas de dentro para fora, como auto-compreensão que se externa de forma psicossomática no grau de saúde ou de enfermidade do homem-todo.

Na recriação platônica do mito trácio, a expressão *psyche* é apresentada como um ente substancial metafísico, compreendido como “alma”. Este ente, na concepção dos trácios do diálogo, poderia alcançar até mesmo a imortalidade na utilização do tal fármaco zalmoxiano. Se no relato originário herodotiano a imortalidade deste ente era dogmatizada por Zalmoxis³³, no resultado final da teoria

³³ Van De Ben (1985, p. 14), baseado numa leitura equivocada de Dodds (2002, p. 168, nota 60), afirma e defende que, por não haver no relato originário de Heródoto a utilização da expressão *psyche*, os getas acreditariam que a imortalidade dar-se-ia a partir da transposição corporal, sem morrer. Embora Dodds considere essa leitura apenas uma hipótese, ele não percebe, assim como Van Der Ben, que no ritual zalmoxiano do mito originário herodotiano, a expressão “propício ao deus” (ἴλεος ὁ θεός) (Hdt. *Hist.* 4, 94, 11), no contexto em que o mensageiro é jogado “nas lanças” (ἐς τὰς λόγχας) (Hdt. *Hist.* 4, 94, 10), determina exatamente o fato de se buscar a morte corporal do mensageiro no ritual. Por isso, mesmo que a expressão *psyche* não seja utilizada no relato herodotiano, isso não quer dizer que a imortalidade seja corporal. Se quisermos fazer um paralelo com Pitágoras, figura lendária relacionada a Zalmoxis na variante grega do relato herodotiano, não encontramos indícios concretos de que Pitágoras tenha utilizado o termo *psyche* em seus ensinamentos: “[â] prova disso, o mesmo Empédocles, ele próprio pensador da imortalidade da alma, e também de âmbito pitagórico, ainda não usa o termo *psyche* em suas teorias da imortalidade, e sim o termo *daímones* (31 B115 DK)” (CORNELLI, 2011, p. 114). Assim como no caso da crença geta, isso não quer dizer que não haja nas lendas em torno de Pitágoras a noção de um ente substancial

psicológica desenvolvida por Platão no diálogo, a *psyche* é levada a refletir acerca de suas capacidades psíquicas, mentais. Esta mudança de significado da expressão *psyche* pode ser observada na maneira irônica com que Sócrates, depois de citar a capacidade zalmoxiana de conferir imortalidade, silencia-se durante todo restante do diálogo a esse suposto poder mágico. Seu silêncio, em primeiro lugar, dá-se por não crer que um fármaco encantado seja capaz de “conferir imortalidade a alguém”³⁴ (*Chrm.* 156d5-6), e, em segundo lugar, porque Sócrates parece não estar preocupado – no *Cármides* pelo menos – com discussões acerca da imortalidade³⁵, mas antes com a capacidade psíquica, mental, que a *psyche* humana tem de ser agente direto de cura e de enfermidade do homem-todo.

2- Temos de observar, conseqüentemente, que os três elementos do ritual do mensageiro zalmoxiano (2.1- o sorteio do mensageiro; 2.2- a mensagem; 2.3- a cura dos problemas) também cumprem, no relato herodotiano, função objetiva. Ou seja, o mensageiro, segundo a crença geta nas *Histórias* de Heródoto, era sorteado e enviado, depois de sua morte, para comunicar as mensagens de seus convivas a Zalmoxis. O intuito objetivo dessa empreitada é receber da divindade a cura para os problemas informados pelo mensageiro. Platão, no entanto, recorre, no *Cármides*, à subjetivação de tais elementos.

metafísico: alma. De qualquer maneira, Platão adiciona explicitamente a expressão *psyche* em sua recriação do mito de Zalmoxis no *Cármides*, a fim de elucidar exatamente a problemática dos fatores externos e dos fatores internos que conduziriam a *psyche* à sua capacidade curadora: se causado por fatores externos, a *psyche* é entendida como ente substancial metafísico e, com isso, dependerá de um ente também substancial metafísico para a causalidade do processo de cura; se causado por fatores internos, a *psyche* é sustentada como princípios psíquicos, mentais, inerentes a ela própria e, com isso, dependerá de si própria para estabelecer a causalidade do processo de cura.

³⁴ οἱ λέγονται καὶ ἀπαθανατίζειν.

³⁵ Isso não quer dizer que o tema da imortalidade não tenha importância no *Cármides*, pelo contrário, o silêncio de Sócrates também diz muito acerca de princípios fundamentais relacionados à imortalidade da alma. Ferrari (2013) apresenta uma importante leitura acerca de alguns desses princípios em torno da imortalidade no *Cármides*.

O ritual zalmoxiano consiste das seguintes etapas: o mensageiro é sorteado para ser atirado às lanças, morrer e ir ter com Zalmoxis, a fim de informá-lo das necessidades de seus convivas. Diante disso, almeja-se a um tipo de cura dos problemas individuais e coletivos dos seguidores de Zalmoxis. Platão, no entanto, propõe a subjetivação de cada um desses elementos:

2.1- o sorteio do mensageiro, enquanto lógica interna no mito originário, perde, na recriação platônica, seu caráter amoral e assume uma moralidade eletiva. Sócrates pergunta a Crítias quem dentre os jovens é o mais belo e sábio (*Chrm.* 154a1-154b1). Cármides é eleito, nesse sentido, por Crítias, para representar “a beleza e a sabedoria”³⁶ (*Chrm.* 153d4) dentre os jovens atenienses. Sócrates, posteriormente, tenta demonstrar que a *psyche* do jovem não é bela, portanto, não é sábia. Com isso, Platão altera também a imagem do sorteio para um contexto subjetivo de moralidade. Ou seja, para alcançar a cura não basta um ritual objetivo dedicado a uma divindade, é preciso antes que a *psyche* tenha ações belas e sábias;

2.2- a mensagem objetiva, presente no mito originário herodotiano, torna-se um tipo de mensagem subjetiva que a *psyche* transmite ao homem-todo. É com esta mensagem de busca interior de autoconhecimento³⁷ que ela determina seu próprio grau de saúde, estabelecendo, quando necessário, a cura das enfermidades psíquicas, somáticas ou psicossomáticas do homem-todo;

³⁶ ἡ σοφία ἢ κάλλει.

³⁷ O argumento de Sócrates acerca da autorreflexão, segundo afirma Dyson, leva-o a perceber que a temperança, enquanto autoconhecimento crítico, é a sabedoria que “consiste em conhecer o que ele conhece e não pensar que conhece o que não conhece” (DYSON, 1974, p. 104).

2.3- a cura dos problemas dos seguidores de Zalmoxis é subjetivada, tornando-se um processo psicossomático dado pela *psyche* humana.

Na recriação platônica do mito trácio, o ritual zalmoxiano de cura assume o caráter mágico do ritual do mensageiro zalmoxiano presente no relato originário herodotiano. Ao ter seu agente de cura alterado em belas palavras por Sócrates, todavia, esse caráter mágico é substituído por um caráter psicológico, em que a *psyche* torna-se o agente do processo de cura do homem-todo. As belas palavras tornam-se, portanto, técnica terapêutica para fazer a *psyche* alcançar, por si própria, a temperança.³⁸ As belas palavras fazem nascer³⁹ a temperança na *psyche*, não de maneira mágica, mas de maneira natural. De tal maneira, Platão sustenta a ideia de que as belas palavras seriam um tipo de terapia psicológica que auxiliariam a *psyche* humana a tornar-se capaz de promover a cura do homem-todo.

³⁸ Platão elabora uma ironia de difícil compreensão no final do diálogo, no momento em que faz Critias sugerir ao jovem Cármides que este demonstrará temperança, “se permitires-te a Sócrates encantar”: ἦν ἐπάδειν παρέχῃς Σωκράτει (*Chrm.* 176b6-7). A ambiguidade desta frase sugere, por um lado, que Critias não teria compreendido nada dos argumentos de Sócrates acerca da temperança, pois não teria percebido que a temperança é antes um princípio dado internamente pela *psyche* e não uma ação externa a ela, por isso, nesse sentido, Critias estaria sugerindo que o jovem Cármides deveria se permitir encantar pelo “encantamento” de Sócrates, como uma referência ao fármaco trácio aprendido por ele. Por outro lado, a ambiguidade indica que Critias teria compreendido, pelo menos em partes, os argumentos socráticos e, por isso, estaria sugerindo que o jovem Cármides deveria permitir encantar-se, tendo Sócrates como mestre direcionador, mas, para isso, Platão utiliza-se do verbo “encantar” (ἐπάδειν), ironizando todo o processo em jogo, na medida em que o verbo remete não ao contexto mágico do fármaco zalmoxiano aprendido por Sócrates, mas ao ato de encantar(-se) psiquicamente. Coutinho (2014) discute tal questão em um artigo publicado no *Boletim de Estudos Clássicos* da Universidade de Coimbra e assume o segundo caso como o mais viável.

³⁹ Cf. trecho completo: “dessas palavras nascem a temperança nas *psychai*” (*Chrm.* 157a5-6 – ἐκ δὲ τῶν τοιούτων λόγων ἐν ταῖς ψυχαῖς σωφροσύνην ἐγγίγνεσθαι).

Considerações finais

Platão, no *Cármides*, retoma os rituais zalmoxianos de cura presentes nas *Histórias* de Heródoto, a fim de alterar seus elementos e substituir seu caráter mágico por um caráter psicológico. Para tanto, a cura mítica e mágica sustentada por elementos míticos zalmoxianos é substituída por um princípio psíquico de cura. Assim, todo processo apresentado como externo, no relato originário herodotiano, é alterado em um processo interno, cuja *psyche* torna-se causa de bens e de males do homem-todo.

É nesse sentido que o fármaco zalmoxiano é alterado pela personagem Sócrates por belas palavras. Estas seriam como técnica terapêutica que auxiliam a *psyche* humana a tornar-se temperante e ser agente de cura do homem-todo. Nesse sentido, Platão antecipa a teoria psicossomática, sustentando a ideia de que a *psyche* humana, por si própria, é responsável pelos males e pelos bens do homem como um todo.

Referências

Fontes Primárias:

HERODIANUS, Aelius. *De ortografia*. Leipzig: Teubner, 1870 (Repr. 1965).

HERÓDOTO. *Histórias*. Tradução de Maria de Fátima Silva (1-144) e Cristina Abranches Guerreiro (145-205). Lisboa: Edições 70, 2000.

PLATO. *Charmides*. *Platonis opera*, v. 3. (Ed. Burnet, J.). Oxford: Clarendon Press, 1903 (Repr. 1968).

STRABO. *The geography*. Translate by H. L. Jones. Harvard: Harvard University Press, 1932.

Fontes secundárias:

BURKERT, Walter. *Lore and science in ancient Pythagoreanism*. Translated by Edwin L. Minar Jr. Harvard: Harvard University Press, 1972.

CORNELLI, Gabriele. *O pitagorismo como categoria historiográfica*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanístico da Universidade de Coimbra, 2011.

COUTINHO, Luciano. *Katabasis e psyche em Platão*. 2015(a). Tese. 304f. (Doutorado em Estudos Clássicos / Filosofia Antiga) – Instituto de Estudos Clássicos, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015(a).

COUTINHO, Luciano. Intuitions about neuroscientific problems of the cure in Plato: the communication between *soma* and *psyche* in the Charmide and in the Republic. *International Journal of Psychology and Neuroscience*, v. 1, n. 1, p. 317-339, 2015(b).

COUTINHO, Luciano. “Problemas de tradução da página 176b6-7 do *Cármides* de Platão: ἦν ἐπάδειν παρέχης Σωκράτει”. *Boletim de Estudos Clássicos*, v. 59, p. 21-35, 2014.

COUTINHO, Luciano. *O mito de Zalmoxis e o sacerdócio de Sócrates: a cura no Cármides de Platão*. 2013. Dissertação 154f. (Mestrado em Filosofia Antiga) – Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DODDS, Eric Robertson. *Os gregos e o irracional*. Tradução de Paulo Domenech Oneto. São Paulo: Escuta, 2002.

DYSON, M. Problems concerning knowledge in Plato’s *Charmides*. *Phronesis*, v. 19, n. 2, p. 102-111, 1974.
<https://doi.org/10.1163/156852874X00130>

ELIADE, Mircea. *O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Mircea. *Zalmoxis, the vanishing God – Comparative Studies in the Religion and Folklore of Dacia and Eastern Europe*. Translated

by William R. Trask. Chicago: Chicago, 1972. Disponível em: <http://search.4shared.com/network/search.jsp?searchmode=2&SearchName=Zalmoxis>. Acesso em: 10 jul. 2010.

ENTRALGO, Pedro Lain. *La curación por la palabra en la antigüedad clásica*. Madrid: Revista de Occidente, 1958.

FERRARI, Franco. L'incantesimo del Trace: Zalmoxis, la terapia dell'anima e l'immortalità nel *Carmide* di Platone. In: *Sguardi interdisciplinari sulla religiosità dei Geto-Daci*. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag, 2013, p. 21-41.

IGLESIAS, Maura. Platão: a descoberta da alma, *Boletim do CPA*, Campinas, nº 5/6, p. 13-60, 1998.

ROBINSON, Thomas M. *As origens da alma: os gregos e o conceito de alma de Homero a Aristóteles*. São Paulo: Annablume, 2010.

ROBINSON, Thomas M. *A psicologia de Platão*. Tradução de Marcelo Marques. São Paulo: Loyola, 2007.

TUOZZO, Thomas. M. *Plato's Charmides: positive elenchus in a "socratic" dialogue*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press, 2011. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511993497>

VAN DER BEN, N. *The charmides of Plato problems and interpretations*. Amsterdam: B. R. Gruner Publishing CO, 1985. <https://doi.org/10.1075/zg.8>

Dicionário BAILLY, Anatole. *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette, 1935.

Data de registro: 13/10/16

Data de aceite: 19/04/17



Desvelando a máscara da religião: uma reflexão desde a filosofia de Nietzsche

*Junot Cornélio Matos**

Resumo: A presente reflexão traz como ponto central a discussão acerca da crítica nietzschiana à Religião. Busca-se demonstrar a filosofia de Nietzsche como uma das possibilidades de leitura do fenômeno da Modernidade. O filósofo recusa-se a investigar novos horizontes do projeto de Modernidade empreendendo uma crítica radical à metafísica e às perspectivas religiosas de seu tempo. O autor, entendendo ser este um tempo em que a pessoa humana se encontra excluída, e reconhecendo a necessidade de repensar o projeto ocidental de humanidade, recorre ao pensamento nietzschiano para encontrar, na gênese de seu pensamento radical, elementos inspiradores para uma nova crítica.

Palavras-chave: Metafísica. Nihilismo. Cristianismo.

Unveiling the mask of religion: a reflection since Nietzsche's philosophy

Abstract: This reflection has, as its central point, the discussion about the critical Nietzschean approach to religion. The aim is to demonstrate that Nietzsche is one of the reading possibilities of the modernity phenomenon. The philosopher refuses to investigate new horizons of the modernity project by undertaking a radical critique of metaphysics and religious perspectives of its time. Understanding that this is a time in which the human person is excluded and recognizing the need to rethink the Western project of humanity, the author of the present article resorts to Nietzsche's thought to find, in the genesis of his radical thinking, inspiring elements of a new criticism which embodies this text.

Keywords: Metaphysics. Nihilism. Christianity.

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Filosofia da UFPE e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. E-mail: junotmatos@gmail.com

En dévoilant le masque de la religion: une réflexion depuis la philosophie de Nietzsche

Résumé: la présente réflexion amène comme une question centrale la discussion à propos de la critique nietzschiana (Nietzschéenne) à la Religion. Recherche de la démonstration de la philosophie de Nietzsche comme l'une des possibilités de lecture du phénomène de la modernité. Le philosophe refuse d'enquêter sur horizons nouveaux du projet de la modernité en entreprenant une critique radicale à la métaphysique et les perspectives religieuses de son temps. L'auteur comprend ce temps dans lequel la personne humaine se trouve exclue et en reconnaissant la nécessité de reconsidérer le projet occidental de l'humanité, recourt à la pensée Nietzschéen pour trouver, dans la genèse de votre pensée radicale, éléments inspireurs à une nouvelle critique.

Mots-clés: Métaphysique. Nihilisme. Christianisme.

A minha missão consiste em preparar para a humanidade um momento supremo de retorno à consciência de si mesma, um grande meio-dia com o qual a mesma possa olhar para trás, bem longe de si, situado – pela primeira vez – o problema do “por quê?” e do “com que fim?”. Esta convicção de que a humanidade não caminha por si mesma, em linha reta, não é realmente governada pela providência divina, mas, ao contrário, debaixo de seus mais sagrados conceitos de valor se ocultou, imperando o instinto da negação, o instinto da corrupção, o instinto de decadência (NIETZSCHE, 1983. Prólogo).

Pode ser possível advogar que o pensamento de Nietzsche se desenvolveu numa direção em que se nega todo valor ao que representa a dimensão social da existência. Em primeiro lugar, está a vontade de voltar-se para o que é inatual e de combater, em si, o espírito do tempo. Há uma insatisfação crítica em face de todo o conhecimento que se impõe com a marca da objetividade. Há uma condenação de tudo o que é “massa”, “multidão”, “rebanho”, e que se estende às heranças culturais, às instituições colocadas sob o signo da “ilusão” ou da

“decadência”. Todas essas rejeições apresentam-se, numa absoluta priorização do indivíduo. Tal afirmação incondicional tem como escopo mantê-lo um indivíduo só. Configura-se, como projeto fundamental de sua filosofia, a recuperação da vida – reduzida a acidente, segundo sua visão – e a elaboração de uma nova compreensão de homem. “O que é grande no homem é que ele é uma ponte, e não um fim; o que pode ser amado no homem é que ele é um passar e um sucumbir” (NIETZSCHE, 1968, p. 62); “Vede, eu sou um anunciador do relâmpago, e uma gota de nuvem; mas esse relâmpago se chama o além-do-homem” (NIETZSCHE, 1968, p. 62).

O Filósofo volta-se contra a metafísica, denunciando a proliferação de conceitos. Critica o cristianismo e o identifica como cúmplice de um abstracionismo que esvaziou tudo quanto é essencial¹ (MATOS, 2001, p. 138). Busca pela mediação do seu método genealógico “desmascarar o bem e o mal, o dever e a culpa, como simples máscaras da vontade de potência, princípio fundamental que atravessa toda a história do homem, de suas produções culturais” (ROUANET, 1987, p. 240). Nietzsche tomou as reflexões sobre o niilismo como uma forma de analisar a crise do seu tempo. Assim, toda a crítica à metafísica ancora-se nesta categoria. “Niilismo: falta o fim, falta a resposta ao ‘por quê?’ O que significa niilismo? Que os valores supremos se desvalorizam” (NIETZSCHE, *Frammenti Postumi*, c. VIII, t. II, p. 12, § 35). O diagnóstico do niilismo, Nietzsche o faz consciente e intencionalmente. Vejamos:

¹ Para Araldi (1988; p. 89) “é no cristianismo que a história da moral assume o significado de movimento determinante na existência do homem ocidental. É nesse sentido que o filósofo elabora em Para além de bem e mal uma contribuição “Para a História Natural da Moral” (Zur Naturgeschichte der Moral) (JGB/BMV). Na primeira dissertação de Para a genealogia da moral, após mostrar que bom e mau possuem duas fontes, o filósofo conclama estudiosos para efetuarem “Estudos de História da Moral” (moralhistorischer Studien). A crítica radical dos valores morais superiores é elaborada também através de uma “História da moralização e da desmoralização” (Geschichte der Vermoralisierung und Entmoralisierung) (XII, 10, (57))”.

Pressuposto dessa hipótese: que não exista uma verdade, que não exista uma constituição absoluta das coisas, uma ‘coisa-em-si’; isto é niilismo, aliás, o niilismo extremo. Essa repropõe o valor das coisas propriamente no fato de que a tal valor não corresponda nem tenha correspondido nenhuma realidade, mas só um sintoma de força por parte de quem põe o valor (NIETZSCHE, *Frammenti Postumi*, c. VIII, t. II, p. 12, § 35).

Segundo Volpi (1999, p. 11), os dois fundadores – na modernidade – e “os principais teóricos do niilismo são Dostoiévski e Nietzsche². Ao primeiro se liga o niilismo de caráter literário; ao outro, o de perfil propriamente filosófico”. Nietzsche edificou uma filosofia sobre o homem, levando o niilismo às últimas consequências. Cevenacci (1978, p. 32) opina que “com Nietzsche, o niilismo parece se tornar profético. Pela primeira vez o niilismo se torna consciente. Nietzsche reconheceu o niilismo e o examinou como um fato clínico. Dizia-se o primeiro niilista completo da Europa”.

Golin (2009, p. 113) formula que:

a derrota da moral cristã só é possível porque para Nietzsche, Deus morreu. A morte de Deus e a tentativa de superação da metafísica são termos equivalentes em Nietzsche. É importante compreender que a morte de Deus, para ele, não significa a negação de Deus, pois dessa forma, seu pensamento ainda permaneceria na metafísica. Junto com a morte de Deus, morre também qualquer tipo de fundamento supremo, verdade e valores éticos absolutos, surge, então, o niilismo.

Por isso, o niilismo abre o espaço para a emergência do Super-homem, pois implica na superação dos referenciais até então impostos como verdadeiros. Nietzsche entende que “o homem é que pôs valores nas coisas com a intenção de se conservar; foi ele que deu um sentido às coisas, um sentido humano” (2007, p. 63). Assim, conforme Golin,

² Araldi (1988, p. 76) assinala que “o niilismo é para Nietzsche uma questão fundamental, através da qual a experiência de instauração e dissolução dos valores morais é trazida à problematização filosófica, para explicitar a sua lógica de desenvolvimento”.

“o ser humano niilista é o contrário do metafísico, pois reconhece a ausência de fundamentos como constitutivos de sua condição” (NIETZSCHE, 2007, p. 636). A morte de Deus representa, assim, o fim do platonismo. Do mundo verdade. O niilismo implica na proposição de que nada é verdadeiro, e por isso mesmo tudo é permitido. Em Dostoiévski, o niilismo se formula na perspectiva do homem-Deus que busca ignorar toda norma culpa para impor seu próprio desejo.

Dostoiévski narra, em *Crime e Castigo* (1979), a ação de assassinato que Raskólnikov impetra contra uma velha agiota e sua irmã, Lisavieta. Para esse autor, o assassino agiu movido pelo intento de se tornar um homem extraordinário, ou seja, transgredir a norma sem culpa ou remorso por considerar-se acima do bem e do mal. Para ele

[A categoria dos indivíduos extraordinários] é composta por aqueles que infringem as leis. Os crimes destes são, naturalmente, relativos (...) e se necessitarem, para bem da sua idéia, de saltar ainda que seja por cima de um cadáver, por cima do sangue, então eles, no seu íntimo, na sua consciência, podem, em minha opinião, conceder a si próprios a autorização para saltarem por cima do sangue, atendendo unicamente à idéia e ao seu conteúdo.³

Para sentir-se extraordinário, Raskólnikov queria ver se era possível praticar o assassinato da senhora e sua irmã e não sentir culpa. Diz:

Eu precisava saber, e saber o mais depressa possível, se eu também era um piolho [como a velha e os ordinários], como todos, ou um homem [extraordinário]. Estava capacitado para transgredir a lei ou não estava? Tinha ousadia para ultrapassar os limites, para tomar este poder, ou não? Era eu uma criatura trêmula ou tinha o direito? (...) Eu não tinha o direito de me lançar naquilo, porque eu era precisamente um piolho como os outros e nada mais.⁴

³ DOSTOIÉVSKI, 1979, p. 298.

⁴ DOSTOIÉVSKI, 1979, p. 163.

Entretanto, o teste a que ele próprio se submete o leva a experimentar exatamente o oposto daquilo que era sua meta. Sente-se um desgraçado, é possuído por um “espanto infinito”, percebe-se um indivíduo comum, carente de perdão. Rende-se à sua consciência confessando seus crimes em busca de redenção. Conhece o amor na pessoa da prostituta Sônia com quem vive o exílio na Sibéria.

Em Nietzsche o niilismo como história e destino radicaliza-se na expressão *Deus morreu*. “O maior e mais moderno acontecimento – que ‘Deus morreu’, que a fé no Deus cristão se tornou indigna de fé – começa já a lançar as suas primeiras sombras sobre a Europa” (1987, § 573). Para ele, “O conceito de “Deus” foi, até agora, a maior objeção à existência... Nós negamos Deus, nós negamos a responsabilidade em Deus: apenas assim redimimos o mundo” (1987, p. 47). Efetivamente, o cristianismo representara o esteio mais forte da cultura européia. Ele definia o horizonte de sentido, o princípio de orientação na existência, o critério supremo do valor, e impusera o ideal, em nome do qual se julga a vida. Parece que tudo converge para a sua dissolução, sobretudo com o laicismo das ciências e da filosofia modernas que se oferecem como substitutivo, na perspectiva de esvaziá-la de sua autoridade. Assim, a crítica à metafísica e o desejo de “desconstruí-la” leva também a uma crítica ao cristianismo. Deleuze (1983, p. 20) observa que

[...] a morte de Deus, o Deus morto, tira ao Eu sua única garantia de identidade, sua base substancial unitária: Deus morto, o eu se dissolve ou se volatiliza, porém, de uma certa maneira, se abre a todos os outros *eus*; papéis e personagens cuja série deve ser percorrida como tantos acontecimentos fortuitos.

Sobre esse horizonte Araldi (1998, p. 78) reflete que:

Ao anunciar a morte do deus cristão transcendente, Nietzsche está criticando a divisão feita pela tradição metafísica e religiosa entre o mundo supra-sensível e mundo sensível. Deus, enquanto ser

transcendente, é visto como o valor supremo, sendo superior ao mundo sensível. Os predicados do ser supremo não designam a essência verdadeira das coisas, mas são os “sinais distintivos do nada” (*die Kennzeichen des Nichts*). Com a morte de Deus, a separação entre sensível e supra-sensível não tem mais sentido, o que acarreta a insustentabilidade das ideias metafísicas e dos valores que subordinavam o mundo sensível. Isso não implica, entretanto, o abandono total dos valores superiores transcendentais. A modernidade representa para o filósofo tanto o esforço de substituir o deus transcendente por outros valores (razão, história, progresso), bem como o vazio aberto pela percepção de que o deus transcendente já não exerce nenhuma influência sobre a existência.

Nietzsche teve a surpreendente originalidade de captar o deslocamento do pensamento judaico-cristão não como um lugar de ideias ou como um dinamismo dialético, mas como uma empresa educativa, a de julgá-lo não com referência à verdade que manifestava, mas em relação à vida que estimula ou contraria. Correlativamente, despojou a história de sua função reveladora, herdada do cristianismo e mantida nas noções de progresso e de classe, denunciando, ao mesmo tempo, seus compromissos com a racionalidade. O seu grande tema é, de fato, a vida. Questionar a religião e, mais precisamente, o cristianismo, vale enquanto tal empresa se presta para desvelar a realidade oculta pela tradição e pelas diversas manifestações da religião. Necessariamente, não é contra a religião que se volta seu pensamento. Ao que parece, não está negada a dimensão de religiosidade na pessoa humana, mas o cristianismo enquanto institucionalização de um código de conduta moral que acaba por oprimir a vida. Basta abrir algumas páginas de Zaratustra e não há como evitar uma imediata analogia com a Bíblia. Zaratustra parece significar a emergência de uma nova concepção religiosa, em que a vida é a grande vitoriosa.

Nietzsche identifica a morte do deus cristão com o término virtual da moral do bem e do mal e de todas as formas de idealismo. Para alguns o anúncio da morte de Deus é o evento fundamental da história

moderna e do mundo contemporâneo. Nesse sentido, tal anúncio não se apresenta como mera constatação ou neutra reflexão, mas já passa a integrar um projeto radical de crítica da Modernidade. Talvez por isso Vattimo entenda que tal anúncio deva ser considerado como “a data do nascimento da pós-modernidade na filosofia!” (NIETZSCHE, 1988, p. 175). Repetidas vezes, Nietzsche adverte para a estratégia dos modernos, na tentativa de fazer valer mais o instinto de sobrevivência, de conservação, do que a vida. No seu entender, o aparecimento das “ideias modernas” faz parte dessa estratégia. Num fragmento póstumo, pode-se ler: “Cristianismo, revolução, abolição da escravatura, direitos iguais, filantropia, amor à paz, justiça, verdade: todas essas grandes palavras só têm valor na luta enquanto estandarte; não como realidade, mas como termos pomposos para algo completamente diferente (e até oposto!)”⁵. É a partir dessa perspectiva que o filósofo encara todo o ideário moderno.

Um mundo que deverá lutar para usufruir todas as consequências de uma vida na qual Deus⁶ está morto e os valores que nele estavam albergados também devem ser superados:

Novas lutas – Depois que Buda morreu, sua sombra ainda foi mostrada numa caverna durante séculos – uma sombra imensa e terrível. Deus está morto; mas, tal como são os homens, durante séculos ainda haverá cavernas em que sua sombra será mostrada. – Quanto a nós – nós teremos que vencer também a sua sombra (NIETZSCHE, 1978. p. 135).

Referências

ARALDI, C. L. Para uma caracterização do niilismo na obra tardia de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, v. 5, p. 75-94, 1998.

⁵ NIETZSCHE, 1888.

⁶ Partindo de Nietzsche, Roberto Machado (1985, p. 80) afirma que “não basta a ‘morte de Deus’ para destruir e superar o niilismo: isso pode representar apenas sua exacerbação. É preciso destruir a moral. E a crítica do niilismo moral só é radical com o questionamento da vontade de verdade.”

CAVENACCI, M. *Dialética do indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura*. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1978.

DELEUZE, Gilles. Sobre a Vontade de Potência e o Eterno Retorno. In: *Dialética do indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura*. Por que Nietzsche? Rio de Janeiro: Achiamé, p. 19-29, 1983.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

MATOS, Junot Cornélio Matos. Críticas Nietzscheanas à modernidade. *Impulso*, Piracicaba, v. 12, n. 28. 2001. 200p.

GOLIN, Luana Martins. O niilismo em Dostoiévski e Nietzsche. *Revista Eletrônica Correlatio*. n. 16, dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/viewFile/1620/1628>. Acessado em: 4 maio 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. Considerazioni Inattuali, IV (Richard Wagner a Bayreuth). Frammenti Postumi. v. IV, t. I. In: COLLI, G.; MONTINARI, M. *Opere de Friedrich Nietzsche*. Milano: Adelphi, 1968.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*. Obras Incompletas. 3. ed., Tradução e notas de Torres Filho, R. Posf. Cândido, A. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. 4. ed., Tradução de Margarido, A. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROUANET, S. P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VATTIMO, G. *Introduzione a Nietzsche*. Bari: Editori Laterza, 1988.

VOLPI, Franco. *O niilismo*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Data de submissão: 26/11/2015

Data de aceite: 23/03/2016



Educare a vivere nella *Città di Dio*

*Donatella Pagliacci**

Riassunto: Nel presente saggio vengono presi in esame i compiti educativi assunti dal vescovo di Ippona attraverso la redazione del testo sulla *Città di Dio*. Infatti, fin dall'apertura dell'opera egli si assume, per così dire, l'onere di insegnare non solo i principali contenuti della religione cristiana, capaci di illuminare anche sulle vicende del tempo presente, ma soprattutto di indicare quale via debba essere percorsa per il conseguimento dell'equilibrio interiore e della salvezza eterna. Tre quindi i poli tematici sui quali vorremmo, brevemente, concentrare la nostra attenzione: l'educazione alla vita, alla pace e alla vita comunitaria che si raccoglie intorno all'idea di popolo. Per affrontare queste tre complesse, ma anche attualissime questioni, il vescovo di Ippona si presenta come un maestro dinanzi ai suoi discepoli, la cui fiducia nei confronti degli interlocutori nasce dall'esperienza e dalla conoscenza dell'animo umano, capace e ricco di potenzialità, ma anche dalla determinazione di chi sa di dover comunque rendere comprensibili i contenuti della fede.

Parole chiave: Educazione per la vita. Pace. Vita comunitaria. Idea di persone. Conoscenza dell'anima umana. La fede.

Educar para viver na cidade de Deus

Resumo: No presente artigo coloco em questão as tarefas educativas assumidas pelo bispo de Hipona através da redação do texto sobre a Cidade de Deus. De fato, desde a abertura da obra ele assume por assim dizer o ônus de ensinar não somente os principais conteúdos da religião cristã, capazes de iluminar até mesmo os eventos do tempo presente, mas sobretudo de indicar qual via deva ser percorrida para obtenção do equilíbrio interior e da salvação eterna. Portanto, três

* Professore Associato di Filosofia Morale presso l'Università degli studi di Macerata, dove insegna Antropologia filosofica. Dottore di Ricerca (PhD) in Filosofia e Scienze Umane IX ciclo, presso l'Università degli Studi di Perugia. E-mail: donatella.pagliacci@gmail.com

são os pólos temáticos sobre os quais gostaríamos de concentrar brevemente a nossa atenção: a educação para a vida, para a paz e para a vida comunitária que se reúne em torno à ideia de povo. Para enfrentar essas três complexas mas atualíssimas questões, o bispo de Hipona se apresenta como mestre em face de seus discípulos, cuja confiança nos confrontos dos interlocutores nasce da esperança e do conhecimento da alma humana, capaz e rica de potencialidade, mas também da determinação de quem sabe que precisa ainda tornar compreensíveis os conteúdos da fé.

Palavras-chave: Educação para a vida. Paz. Vida comunitária. Ideia de povo. Conhecimento da alma humana. Fé.

Educate to live in the City of God

Abstract: In this paper we are examined educational tasks undertaken by the Bishop of Hippo through the drafting of the text on the City of God. In fact, since the opening of the work, he assumes the burden of teaching not only the main contents of the Christian religion, able to illuminate the events of the present time, but above all to indicate which way should be walked for the achievement of inner balance and eternal salvation. Three so the thematic poles on which we would like to briefly focus our attention: education to life, to peace and to the community that gathers around the idea of people. To address these three complex, but also very timely issues, the bishop of Hippo looks like a teacher before his disciples, whose confidence with respect to suppliers arises from the experience and knowledge of the human soul, capable and rich in potential, but also by the determination of who knows he must still make comprehensible the contents of faith.

Keywords: Education for life. Peace. Community life of people. Knowledge of the human soul. Faith.

Premessa

L'interesse per l'impegno educativo di Agostino occupa un posto di rilievo nella vasta gamma degli studi sul vescovo di Ippona¹. Il riferimento immediato sul quale si è concentrata l'attenzione degli studiosi è notoriamente il dialogo *De magistro* in cui, accanto al tema fecondo del maestro interiore, vengono discusse le possibilità dell'insegnamento e dell'istruzione.

Pur riconoscendo la fecondità dei temi esposti nel dialogo agostiniano che rimane un utile punto di riferimento anche per il nostro lavoro, nel presente saggio vorremmo, tuttavia, soffermarci sui compiti educativi assunti dal vescovo di Ippona attraverso la redazione del testo sulla *Città di Dio*. Infatti, fin dall'apertura dell'opera egli si assume, per così dire, l'onere di insegnare non solo i principali contenuti della religione cristiana, capaci di illuminare anche sulle vicende del tempo

¹ Sui temi dell'educazione in Agostino si vedano tra gli altri i seguenti studi: J. M. Colleran, *The Treatises De magistro of St. Augustine and St. Thomas*, Roma 1945; T. Gregory, *Il maestro interiore nel pensiero di s. Agostino*, in B. Nardi (ed.), *Il pensiero pedagogico nel Medioevo*, Firenze 1956, pp. 3-19; A. Locher, *Augustins Erkenntnislehre in der Dialog De magistro und das Problem ihrer Interpretation*, Tübingen 1960 (inedito); V. Palazzolo (ed.), *La pedagogia del maestro interiore*, Bologna 1961; G. Belotti, *L'educazione in S. Agostino*, Bergamo 1963; E. Kevane, *Augustine the Educator. A Study in the Fundamentals of Christian Formation*, Westminster (MD) 1964; L. P. Patané, *Il pensiero pedagogico di S. Agostino*, Bologna 1967; R. Calzecchi Onesti (ed.), *Sant'Agostino, Educazione al cristianesimo*, Vicenza 1967; G. Howie, *Educational Theory and practice in St. Augustine*, New York 1969; G. Howie, *St. Augustine: on Education*, Chicago 1969; Aa. Vv., *Sant'Agostino educatore*, Atti della Settimana agostiniana pavese 16-24 aprile 1970, Pavia 1971; G. Madec, *Analyse du De magistro*, in REAugust 21, 1975, pp. 63-71; M. Casotti, *I De magistro di S. Agostino e di S. Tommaso*, in Aa.Vv., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, I, Brescia 1977, pp. 365-386; D. Kidester, *The Symbolism of Learning in St. Augustine*, HThR, 76, 1983, pp. 73-90; N. Cipriani, *La pedagogia della preghiera in S. Agostino*, Palermo-Rocca 1984; A. F. Valenzuela, *San agustín de Hipona, teoría y arte pedagógicas*, Valparaiso 1984; T. Borsche, *Macht und Ohnmacht der Woerter. Bemerkungen zu Augustins De Magistro*, in Aa.Vv., *Sprachphilosophie in Antike und Mittelalter*, Amsterdam 1986, pp. 121-161; M. Perrini, *Cultura e risveglio delle coscienze nel "primo" Agostino (386-391)*, in Humanitas, 42, 1987, pp. 355-388; E. Silvestrini, *L'educazione come processo interiore: S. Agostino e S. Tommaso: confronto con la pedagogia moderno-contemporanea*, Roma 1992; J. P. Drucker, *Teaching as Pointing in the Teacher*, in AugStud 28, 1997, pp. 101-132.

presente, ma soprattutto di indicare quale via debba essere percorsa per il conseguimento dell'equilibrio interiore e della salvezza eterna².

Tre quindi i poli tematici sui quali vorremmo, brevemente, concentrare la nostra attenzione: l'educazione alla vita, alla pace e alla vita comunitaria che si raccoglie intorno all'idea di popolo.

Per affrontare queste tre complesse, ma anche attualissime questioni, il vescovo di Ippona si presenta come un maestro dinanzi ai suoi discepoli, la cui fiducia nei confronti degli interlocutori nasce dall'esperienza e dalla conoscenza dell'animo umano, capace e ricco di potenzialità, ma anche dalla determinazione di chi sa di dover comunque rendere comprensibili i contenuti della fede.

Egli, dunque, come una guida attenta si preoccupa di offrire ad ognuno la bussola per orientarsi nel proprio pellegrinaggio temporale e in vista di quello eterno.

² “Nell'ideare questa opera dovuta alla promessa che ti ho fatto o carissimo figlio Marcellino, ho inteso difendere la gloriosissima città di Dio contro coloro che ritengono i propri dèi superiori al suo fondatore, sia mentre essa in questo fluire dei tempi, vivendo di fede è esule fra gli infedeli, sia nella quiete della patria celeste che ora attende nella perseveranza *finché la giustizia non diventi giudizio* e che poi conseguirà mediante la supremazia con la vittoria ultima e la pace finale. È una grande e difficile impresa ma Dio è nostro aiuto. So infatti quali forze si richiedono per convincere i superbi che è molto grande la virtù dell'umiltà. Con essa appunto la grandezza non accampata dalla presunzione umana ma donata dalla grazia divina trascende tutte le altezze terrene tentennanti nel divenire del tempo. Infatti il re e fondatore di questa città, di cui ho stabilito di trattare, nella scrittura del suo popolo ha rivelato un principio della legge divina con le parole: *Dio resiste ai superbi e dà la grazia agli umili*. Anche il trionfo sentimento dell'anima superba vuole presuntuosamente che gli si riconosca fra le glorie il potere, che è di Dio, di *usare moderazione con i soggetti e assoggettare i superbi*. Perciò anche nei confronti della città terrena la quale, quando tende a dominare, è dominata dalla passione del dominare anche se i cittadini sono soggetti, non si deve passare sotto silenzio, se si presenta l'occasione, ciò che richiede la tematica dell'opera in progetto” (*De civ. Dei*, 1).

1. Educare alla vita: tra la vergogna e la ragione

Dinanzi ai disastri causati dall'indebolimento morale dei romani, incapaci di resistere agli attacchi dei barbari, Agostino cerca di respingere le accuse rivolte ai cristiani³ e, nel contempo, sottolinea come il Cristianesimo sia portatore di valori autenticamente universali, centrati sul riconoscimento della dignità della persona umana, in quanto tale.

³ Nel frattempo Roma era stata distrutta dalla violenta e disastrosa irruzione dei Goti, guidati dal re Alarico. I cultori di molti e falsi dèi che siamo soliti chiamare pagani, nel tentativo di imputare alla religione cristiana la distruzione della città, incominciarono con maggiore asprezza ed animosità del solito a bestemmiare il vero Dio. Ardendo di *zelo per la casa di Dio* (Sal 68, 10; Gv 2, 17) decisi di scrivere dei libri su *la città di Dio*, per controbattere i loro errori blasfemi. L'opera mi ha tenuto occupato per alcuni anni in quanto continuavano a frapporti molte altre indilazionabili incombenze al cui disbrigo ero tenuto a dare la precedenza. Questa estesa opera su *la Città di Dio* finì col comprendere, una volta terminata, ben ventidue libri. I primi cinque libri confutano coloro secondo i quali l'umana prosperità esigerebbe come condizione necessaria il culto dei molti dèi venerati dai pagani, mentre sarebbe la proibizione di tale culto a provocare l'insorgere e il moltiplicarsi di tanti mali. I successivi cinque libri sono rivolti contro coloro secondo i quali nella vita dei mortali questi mali non sono mai mancati in passato e non mancheranno mai in futuro e, ora grandi ora piccoli, variano a seconda del tempo, del luogo e delle persone. Ritengono però che il culto di molti dèi, con i sacrifici che comporta, sia utile ai fini della vita che verrà dopo la morte. I primi dieci libri, dunque, contengono la confutazione di queste due inconsistenti dottrine contrarie alla religione cristiana. Per evitare però l'accusa di criticare le teorie altrui senza esporre le nostre, abbiamo deputato a questo la seconda parte di quest'opera, che comprende dodici libri, benché anche nei precedenti ci sia capitato di esporre le nostre idee e di confutare nei dodici successivi quelle degli avversari. Di questi dodici libri i primi quattro trattano la nascita delle due città, quella di Dio e quella di questo mondo, i quattro successivi della loro evoluzione e del loro sviluppo, gli altri quattro, che sono anche gli ultimi, dei dovuti fini di ciascuna di esse. Tutti i ventidue libri, pertanto, pur trattando di entrambe le città, hanno mutuato il titolo dalla migliore, *la Città di Dio*. Nel decimo libro non avrebbe dovuto essere considerato come un fatto miracoloso che nel sacrificio di Abramo una fiamma venuta dal cielo fosse circolata fra le vittime divise (*De civ. Dei* 10, 8; Gn 15, 17): si trattava in realtà di una visione dello stesso Abramo (108). Nel libro diciassettesimo si dice che Samuele *non era uno dei figli di Aronne* (*De civ. Dei* 17, 5; cf. *Retract.* 2, 55, 2), ma si sarebbe piuttosto dovuto dire che non era figlio di un sacerdote. In realtà era più conforme alla consuetudine giuridica che i figli di sacerdoti subentrassero ai sacerdoti defunti. E fra i figli di Aronne si trova il padre di Samuele; non era però un sacerdote né era annoverato fra i figli di Aronne nel senso che fosse stato Aronne stesso a generarlo, bensì nello stesso senso in cui tutti i membri di quel popolo sono detti figli di Israele. Quest'opera incomincia così: *La gloriosissima città di Dio*" (*Retr.*, II, 43, 1, 2).

Di questo si avvidero persino i barbari che ebbero rispetto per coloro che, durante i saccheggi delle città, si rifugiavano dentro i templi consacrati a Dio e non agli dei⁴. Prima dei romani, i barbari ebbero una qualche forma di rispetto e di considerazione verso la religione cristiana.

Proprio a partire da questo riconoscimento inizia l'insegnamento di Agostino che si focalizza sul primato della dimensione interiore e sul rispetto della vita umana. Egli, infatti, dopo aver invitato a pensare agli uomini non in base alla loro appartenenza civile e religiosa, ma all'inclinazione che rende migliori o peggiori, a seconda dell'autenticità e sincerità con le quali ciascun essere umano affronta le avversità e le sofferenze: i giusti con pazienza e sacrificio, i malvagi con rabbia e desiderio di vendetta⁵, si persuade che anche da un'esperienza così cruenta, come è il sacco di Roma, gli uomini di fede possono ricavare un qualche insegnamento.

⁴ “E tutto ciò che nella recente sconfitta di Roma è stato commesso di rovina, uccisione, saccheggio, incendio e desolazione è avvenuto secondo l'usanza della guerra. Ma si è verificato anche un fatto secondo una nuova usanza. Per un inconsueto aspetto degli eventi la rozzezza dei barbari è apparsa tanto mite che delle spaziose basiliche sono state scelte e designate per essere riempite di cittadini da risparmiare. In esse nessuno doveva essere ucciso, da esse nessuno sottratto, in esse molti erano condotti da nemici pietosi perché conservassero la libertà, da esse nessuno neanche dai crudeli nemici doveva esser condotto fuori per esser fatto prigioniero. E chiunque non vede che il fatto è dovuto al nome di Cristo e alla civiltà cristiana è cieco, chiunque lo vede e non lo riconosce è ingrato e chiunque si oppone a chi lo riconosce è malato di mente. Un individuo cosciente non lo attribuisca alla ferocia dei barbari. Animi tanto fieri e crudeli ha sbigottito, ha frenato, ha moderato fuori dell'ordinario colui che, mediante il profeta, tanto tempo avanti aveva predetto: *Visiterò con la verga le loro iniquità e con flagelli i loro peccati ma non allontanerò da loro la mia misericordia* (Sal 88, 33-34)” (*De civ. Dei*, I, 7).

⁵ “Come in un medesimo fuoco l'oro brilla, la paglia fuma, come sotto la medesima trebbia le stoppie sono triturate e il grano è mondato e la morchia non si confonde con l'olio per il fatto che è spremuto dal medesimo peso del frantoio, così una unica e medesima forza veementemente prova, purifica, filtra i buoni, colpisce, abbatte e demolisce i cattivi. Quindi in una medesima sventura i cattivi maledicono e bestemmiano Dio, i buoni lo lodano e lo pregano. La differenza sta non nella sofferenza ma in chi soffre. Infatti anche se si scuotono con un medesimo movimento, il fetidume puzza disgustosamente, l'unguento profuma gradevolmente.” (*De civ. Dei*, I, 8,2).

In primo luogo, la devastazione dei barbari costringe i credenti a fare i conti con l'effettiva importanza che ciascuno assegna alla vita spirituale. I fedeli, infatti, non si comportano tutti allo stesso modo, dimostrando in alcuni casi di essere effettivamente distaccati dalle cose del mondo, mentre in altri di essere mortalmente dipendenti dalla materia. Per questo motivo, solo coloro che pongono, quotidianamente e realmente, Cristo al centro della loro vita possono sperare di essere salvati, anche in mezzo alle torture, mentre per gli altri il desiderio di salvaguardare prima i beni e poi il Bene erode avidamente la vita spirituale e aumenta l'onda d'urto della disperazione, rendendo incapaci di resistere a qualunque sofferenza che, a causa della mancanza della fiducia in Dio, si rivela insensata, inaccettabile, cruenta e genera un insaziabile desiderio di vendetta⁶.

Questo avvertimento anticipa il motivo centrale dell'insegnamento sul senso del vivere. Il vescovo d'Ippona cerca, infatti, per un verso di riconoscere, senza banalizzarne la dimensione tragica, quella che potremo definire l'indifferenza della morte e, per l'altro, ribadisce il carattere illecito del suicidio che non può essere ammesso nemmeno come soluzione rispetto al male inflitto dall'esterno, perché il vero male è solo quello che viene dall'intimo, l'unico in grado di comprometterne, fino a deturparla, la bellezza e la dignità dell'uomo. Nel togliersi la vita, come vedremo, non viene riparato il male, ma solo generato un secondo quello di colui o colei che decide di togliersi la vita.

Da un certo punto di vista, spiega Agostino, è possibile dire che la morte è indifferente, nella misura in cui questa ha il merito di mettere gli uomini tutti sullo stesso piano, non solo perché non vi è alcuno che possa non morire, ma anche perché chiede alla vita, sia essa lunga o breve, di misurarsi, sempre e comunque, con l'evento che le è maggiormente contrario: il finire⁷.

⁶ *De civ. Dei*, I, 10, 3.

⁷ *De civ. Dei*, I, 11.

Siamo in tal senso incoraggiati a spostare il fuoco della nostra attenzione dalla morte alla vita rispetto alla quale ciò che conta non è tanto la durata che, almeno fino ad un certo punto non dipende da noi, quanto piuttosto l'intensità. Gli uomini, in altre parole, dovrebbero angosciarsi di meno a causa della morte e pensare di più alla qualità e al senso che danno alla loro vita⁸. Ci sono vite vissute da morenti e persone che arrivano alla morte dopo aver intensamente ed energicamente vissuto ogni istante della loro vita. Come verrà ampiamente trattato nel libro XIII la morte fisica è un istante impercettibile in cui si attua il passaggio tra il non già e il non ancora.

Il vescovo di Ippona è attento e consapevole della profonda sofferenza e dell'umiliazione subita da molte donne vittime di violenze e di soprusi, la cui dignità, soprattutto durante le scorrerie dei barbari, è stata gravemente offesa. A queste donne si accosta con comprensione e rispetto, per mostrare loro che la violenza esteriore può ferire senza macchiare e offendere senza, tuttavia, cancellare la dignità dell'essere personale.

Chiamato a rispondere anche della possibile scelta di quelle donne che, avvertendo il disonore, decidono di darsi la morte, Agostino ripete che la morte non è la soluzione del male, ma in un certo senso ne è la sua riproduzione, infatti, pensare di potersi sottrarre al male subito togliendosi la vita non cancella il male commesso da altri, anzi, spiega Agostino, lo raddoppia⁹.

Pensando di suggerire alle donne violentate una soluzione diversa dal suicidio, Agostino però, accentua l'idea di una possibile scissione tra fisico e spirituale, che non è senza difficoltà, anche in riferimento ad una visione unitaria dell'essere umano sostenuta, come vedremo, nel prosieguo del testo; egli sostiene, infatti, che, quand'anche il corpo

⁸ Come noto, il tema della morte viene ripreso nel XIII libro della *Città di Dio*, ma non è nostro l'obiettivo del presente studio affrontarlo

⁹ *De civ. Dei*, I, 17.

venga violato, la parte spirituale, se è rimasta retta e casta, non potrà essere oltraggiata da quella violazione¹⁰.

Per un verso viene espressa, in modo positivo e costruttivo, la capacità umana di separarsi da sé, per cui nel momento in cui viene effettuata una violenza, l'essere umano sembrerebbe capace di distanziarsi e distaccarsi fino a quasi non essere contaminato dal male che si sta compiendo su di lui¹¹. Per l'altro anche salvaguardano la validità di questa intuizione è difficile sostenere che una persona che subisce violenza si senta ferita solo nel corpo, perché la mortificazione subita traccia un solco profondo nell'anima, una lesione indelebile, che può anche indebolire e demotivare irrimediabilmente l'originaria tensione al bene¹². Nei casi di violenza fisica è forse impossibile sostenere che non venga contaminato lo spirito, non nel senso temuto da Agostino di un acconsentire alla perversione del carnefice, ma nel senso che è tutta la persona ad essere coinvolta: la dimensione fisica, come quella spirituale, che vi è incarnata.

Del resto è pur vero che l'Ipponate vuole soprattutto difendere la purezza della disposizione interiore e ribadire il rapporto tra mezzi e fini, per mostrare come la dimensione fisica dell'essere umano deve

¹⁰ *De civ. Dei*, I, 18.

¹¹ È interessante notare su questo punto un'anticipazione della capacità della distanza messa a tema dagli autori dell'antropologia filosofica contemporanea. Per l'approfondimento di questo tema ci permettiamo di rimandare al nostro *Dis-posizioni personali. L'eccentricità della persona nell'antropologia filosofica*, in C. Danani, B. Giovanola, L. Perri, *Filosofia per l'umano. Volume in onore di F. Totaro*, Milano (in corso di pubblicazione).

¹² Su questo punto ci pare interessante la riflessione condotta anche da R. De Monticelli che osserva: "Ciò che "si vive" nella sfera dei sentimenti sensoriali – piacere e dolore "fisici" inerenti alle sensazioni – è la "superficie" o l' "esterno" del proprio essere: le parti del corpo in cui questi sentimenti sensoriali sono localizzati, ma più generalmente le parti del corpo che sono coinvolte nell'esercizio delle funzioni vitali e sensoriali. Tuttavia è solo nella passività del piacere e del dolore fisico che mi sono per così dire dati i confini fisici del mio essere, dalla testa che duole al piede che qualcuno calpesta (...). I sentimenti vitali, in effetti, oltre a "stringere sulla realtà", colorando di rosa o di nero l'atmosfera che circonda il soggetto, ne annunciamo l'effettivo stato vitale. Non dicono in che cosa io consisto, ma solo come sto, qual è il mio stato. In questo modo segnalano anche una caratteristica essenziale che la persona (...) condivide con ogni essere vivente che dipende da qualcos'altro per vivere, o la cui vita deve essere di continuo alimentata" (R. De Monticelli, *L'allegria della mente. Dialogando con Agostino*, Milano 2004, pp. 62-63).

essere intesa come uno strumento in rapporto a quella spirituale e non viceversa. Da qui dipende anche il diverso peso della colpa che non può essere attribuita alla vittima, se questa non ha mai manifestato alcun compiacimento alla passione perversa dell'altro, da cui è stata travolta. In effetti, spiega Agostino: “Con questo evidente ragionamento noi affermiamo che anche se il corpo è contaminato, ma il proposito della volontà non muta per consenso al male, il peccato è soltanto di chi si è unito carnalmente con la violenza, non di colei che sopraffatta lo ha subito senza volere”¹³.

In questa prospettiva, due sono i motivi che rivestono un certo interesse sotto il profilo morale: anzitutto il riconoscimento secondo il quale l'esteriore non può contaminare l'interiore. L'interiorità appare, da questo punto di vista, come una roccaforte blindata contro il nemico, che può essere espugnata solo da noi stessi; infatti, questa fortezza è, come mostra nel VIII libro delle *Confessioni*¹⁴, agitata solo da contrasti interni che possono giungere anche a lacerare la volontà fino a spezzarla e a farla allontanare dal bene¹⁵. Da qui sorge anche la responsabilità che riguarda la purezza e la rettitudine del nostro essere interiore, che deve essere salvaguardato e custodito, affinché il male che altri compiono sia estromesso dalla vita spirituale e non provochi alcun genere di corruzione morale¹⁶.

¹³ *De civ. Dei*, I, 19, 1.

¹⁴ *Conf.* VIII, 5, 10.

¹⁵ L'uomo, avverte anche R. Bodei, con Agostino “si scopre diviuo, irrimediabilmente dissociato da se stesso, opaco al proprio sguardo, soggetto e oggetto di una contesa che ne riproduce e replica in forma drammatica, un'altra quella che si svolge da epoche immemorabili tra Dio e demonio” (R. Bodei, *Ordo amoris, Conflitti terreni e felicità celeste*, Bologna 1991, p. 56).

¹⁶ Da questo punto di vista occorre anche considerare, come fa Laura Boella, che “la coscienza della facoltà del volere nasce [...] dall'esperienza di un dramma interiore, quello dell' «io voglio, ma non posso», che in Paolo è interpretato come lacerazione di corpo e anima, mentre in Agostino viene riconosciuto come conflitto interno all'anima medesima e corrispondente alla sua capacità di volere e non volere contemporaneamente” (L. Boella, *Hannah Arendt. Amor mundi*, in L. Alici, A. Pieretti, R. Piccolomini (edd.), *Eistenza e libertà. Agostino nella filosofia del 900/1*, Roma 2000, p. 141).

Siamo dunque responsabili non del male inflitto dall'esterno, ma della nostra capacità di resistere¹⁷; da questa nostra disposizione al bene dipende anche l'attitudine a guardare a noi stessi con stima e rispetto e scoprire nella vita le risorse e le risposte per risollevarsi dall'abisso di dolore nel quale rischiamo di sprofondare. Per questo motivo le parole del vescovo d'Ippona sono necessarie, come lo erano quelle contenute nell'opera *De vera religione*, che, come è stato sottolineato, rappresenta un modello di insegnamento per la vita cristiana¹⁸.

In secondo luogo viene riaffermata la centralità della volontà alla quale è affidato il controllo della vita morale; se il volere, anche nelle peggiori avversità, sarà capace di rimanere stabile nella linea del bene, non potrà essere oltraggiato, mentre se non sarà in grado di resistere alle provocazioni e seduzioni del male, allora dovrà vergognarsi non del peccato subito, ma unicamente di quello commesso cedendo al negativo.

Tutto, come noto, dipende dalla volontà, la quale, del resto, vive in una conflittualità perenne¹⁹, che le impedisce di assicurare il *recte*

¹⁷ Come è stato osservato “il senso con cui Agostino intende la nostra responsabilità è molto forte e radicale: si tratta addirittura di una fondazione della responsabilità etica e di una responsabilità ontologica che noi abbiamo di noi stessi” (R. De Monticelli, *Il libero arbitrio e la facoltà del nuovo: fra Agostino e noi*, in A. Marini (ed.), *Presenza e pensiero. La scoperta dell'interiorità*, Milano 2004, p. 24).

¹⁸ In particolare: G. Madec, *Le De civitate Dei comme De vera religione*, in R. Piccolomini (ed.), *Interiorità intenzionalità nel “De civitate Dei” di Sant’Agostino. Atti del III° Seminario Internazionale del Centro di Studi Agostiniani di Perugia*, Institutum Patristicum Augustinianum, Roma 1991, pp. 7-33.

¹⁹ Si vedano su questo punto le osservazioni di Hannah Arendt che ricorda: “Primo: la scissione interna alla Volontà è un conflitto, non un dialogo, ed è indipendente dal contenuto del volere. Una volontà cattiva non è meno divisa di una buona e viceversa. Secondo: allorché comanda al corpo, la volontà è solo un organo esecutivo della mente e come tale del tutto non problematica. Se il corpo ubbidisce alla mente è perché non è in possesso di nessun organo tale da rendere la disubbidienza possibile. Se la volontà, rivolgendosi a se stessa suscita la sua contro-volontà è perché l'operazione è del tutto mentale; una contesa è possibile solo tra eguali. Una volontà che fosse «intera», senza una contro-volontà, non potrebbe più, propriamente parlando, essere una volontà. Terzo: dal momento che è nella natura della volontà comandare ed esigere obbedienza, è pure nella natura della volontà che le si opponga resistenza. Infine nel quadro delle *Confessioni* non si dà nessuna soluzione all'enigma di questa facoltà «mostruosa»; in qual modo, ribelle a se stessa, la volontà attinga alla fine il

agere. A questo riguardo, sottolinea anche Sciuto, la volontà “può come ogni creatura, venir meno e tendere al nulla – *deficere* – in quanto prende la sua origine *ex nihilo*; come, dunque, è ontologicamente produttiva se compie il bene, mossa da *causae efficientes*, così è ontologicamente negativa se compie il male, mossa da *causae deficientes*. Ma la defezione, per la sua stessa natura, non è necessaria bensì libera”²⁰.

Per essere coerente con la propria costituzione originaria la volontà, come ogni altro bene, deve in ogni caso tendere all’armonia e alla pace. Queste sono, infatti, le caratteristiche essenziali delle nature create verso le quali conduce anche la riflessione di Agostino che si estende ad esplorare l’universalità e l’inevitabilità della pace.

2. Educare ad amare la pace

La pace costituisce il fine più universale, quello a cui tendono tutti gli esseri umani, quasi una via d’accesso per conoscere e comprendere i desideri degli uomini e le loro possibilità di realizzazione, perché fondamentalmente essa non è un fine estrinseco, ma è all’inizio di tutto. Il tendere dell’uomo è finalizzato a conseguire un bene stabile e duraturo. Essere felici è non avere contrasti che possano contristare l’animo e perdurare in una condizione di generale benessere fisico ed interiore, perciò, spiega Agostino “potremmo dire che la pace è il fine del nostro bene”²¹.

Viene qui a saldarsi ciò che attraverso il male si era separato. Se per mezzo del male subito possiamo distaccarci da noi stessi, per essere felici e vivere in perfetto accordo è necessario che tutto il nostro essere

momento in cui diviene «intera» resta un mistero” (H. Arendt, *La vita della mente*, Bologna 1987, pp. 414-415).

²⁰ I. Sciuto, *Interiorità e male*, in R. Piccolomini, *Interiorità e intenzionalità nel “De civitate Dei” di Sant’Agostino. Atti del III° Seminario Internazionale del Centro di Studi Agostiniani di Perugia*, Roma 1991, p. 109.

²¹ *De civ. Dei*, XIX, 11.

viva in armonia²². La pace, dunque, che è il fine universale a cui aspirano gli esseri umani, rappresenta anche un importante fattore di coesione umana e sociale²³.

Paradossalmente anche un'associazione di banditi deve essere regolata secondo una certa armonia ed un certo equilibrio, altrimenti viene ad essere minacciata l'intera organizzazione e persino impedito il successo delle azioni scellerate prefigurate. E del resto nemmeno del peggiore degli uomini può dirsi che non viva in pace²⁴.

La pace indica l'ordine con cui si armonizzano le diverse parti del corpo fisico e sociale. Per dirlo con le parole di Ghisalberti: "La pace, in tutte le sue forme e manifestazioni, si appella all'ordine, dunque a un *bonum*, a qualcosa di positivamente esistente, che trattiene in sé una disposizione ordinata per potersi rivelare come *bounum*, a qualsiasi grado della scala dei beni esso si collochi"²⁵.

Mostrare che vi è una pace del corpo ed una dell'anima, una pace che investe i rapporti familiari, civili e mondiali significa ammettere che a ciascuno di noi è anche affidato un compito nella vita, in quella temporale come in quella eterna: mantenere l'originaria tensione al bene e perdurare in esso. Siamo disposti in modo armonico, fin dall'inizio: la nostra costituzione corporea, come quella spirituale posseggono una naturale propensione all'accordo che è necessaria per la sopravvivenza. Il corpo non potrebbe vivere e riprodursi senza l'equilibrio dei suoi organi, così pure le facoltà umane non realizzano il loro fine più proprio, la comprensione o l'espressione dei sentimenti, se si occupano ciascuna di qualcosa di diverso rispetto alle loro rispettive inclinazioni.

²² *De civ. Dei*, XIX, 10.

²³ *De civ. Dei*, XIX, 12, 1.

²⁴ Si veda su questo punto quanto lo stesso Agostino afferma in relazione al mitico personaggio Caco, cattivo e tuttavia bisognoso di vivere in pace. Cfr. *De civ. Dei*, XIX, 12, 2.

²⁵ A. Ghisalberti, *Il filosofo e il dolore del mondo. Analisi del libro XIX del De civitate Dei*, in L- Alici, A. Pieretti, R. Piccolomini, *Il mistero del male e la libertà possibile (III): lettura del De civitate Dei di Agostino. Atti del VII Seminario del Centro Studi Agostiniani di Perugia*, Roma 1996, p. 134.

In controtendenza rispetto al discorso svolto in precedenza, Agostino arriva ad affermare che la parte fisica e quella spirituale non solo devono tendere ad armonizzarsi ciascuna per se stessa, ma sono anche interdipendenti in modo che l'una non possa sussistere senza l'altra. Così Agostino: “Se manca la pace del corpo è ostacolata la pace dell'anima irragionevole perché non può raggiungere la placazione degli impulsi. L'una e l'altra insieme favoriscono quella pace che hanno l'anima e il corpo nel loro rapportarsi, cioè la pace di una vita ordinata in buona salute”²⁶.

La spinta con cui gli uomini aspirano al mantenimento dell'ordine originario è l'amore. L'ordine, infatti, da cui dipende la pace deve essere garantito solo mediante l'amore, lo stesso che il Creatore ha impresso alla creatura, per mezzo della *creatio ex nihilo*. Tutto, dunque, nella vita dell'uomo parla il linguaggio dell'amore che si rivela come norma, sigillo o regola a cui aderire e per mezzo del quale perdurare.

Veniamo traghettati dall'origine alla fine: dalla pace alla beatitudine celeste per mezzo dell'amore, che chiede di essere incarnato ed espresso in ogni circostanza e situazione. Amare è anche essere educati ed educare il prossimo a scoprire la propria costituzione e vocazione: “Ora Dio maestro insegna due comandamenti principali, cioè l'amore di Dio e l'amore del prossimo (Cf. Mt 22, 34-40; Mc 12, 28-31; Lc 10, 27-28), nei quali l'uomo ravvisa tre oggetti che deve amare: Dio, se stesso, il prossimo, e che nell'amarsi non erra chi ama Dio. Ne consegue che provvede anche al prossimo affinché ami Dio perché gli è ordinato di amarlo come se stesso, così alla moglie, ai figli, ai familiari e alle altre persone che potrà e vuole che in tal modo dal prossimo si provveda a lui, se ne ha bisogno”²⁷.

I fedeli vivono ogni esperienza e ogni legame nel segno della libertà e della responsabilità. Per mezzo dell'amore si aprono all'esperienza radicale dell'incontro con la novità rappresentata

²⁶ *De civ. Dei*, XIX, 14.

²⁷ *De civ. Dei*, XIX, 14.

dall'altro, rispetto al quale è sempre necessario prendere una decisione: o scommettere sulla possibilità che, nella e dalla relazione, sia sempre possibile qualcosa di nuovo e di ulteriormente ineducibile, oppure ripiegare verso il terreno e più conosciuto, ma forse anche più arido, dell'essere individuale che, nella sua voracità, persegue gli interessi più disparati, anche i più mediocri, pur di conquistare un potere.

3. Il popolo in cammino verso la città celeste

Un ultimo nucleo di considerazioni può dunque, a questo punto, essere svolto proprio attorno alla nozione agostiniana di popolo²⁸. Infatti, se dall'amore retto e perverso sorgono due città e da queste due popoli²⁹ e se, come dice Agostino, il popolo è "l'insieme degli esseri ragionevoli, associato nella concorde comunione delle cose che ama"³⁰, possiamo ricavare degli indizi utili anche per definire i caratteri dell'essere educati a vivere nella e della comunione fraterna che unisce i credenti, rendendoli un popolo e non una somma di singolarità indipendenti.

Agostino ci pone in effetti dinanzi ad un diverso modo di concepire l'identità comunitaria, sollevandola dai pesi e dalle ristrettezze del tempo presente per innalzarla verso una piena e definitiva realizzazione.

Nell'accogliere pienamente definizione agostiniana di popolo, riconsideriamo i membri della comunità cristiana, i quali non vengono identificati in riferimento ad un principio giuridico o geografico, ma al riconoscimento dell'amore che unifica e fonda ogni altro legame interumano. In base a questo nuovo apprezzamento si ridefinisce anche la nozione di Stato, nel senso che "lo stato di Dio è dunque la comunità

²⁸ Su questo punto ci permettiamo di rimandare al nostro lavoro: *Amor populi. Una rilettura del De civitate Dei di Agostino*, in *Hermeneutica. Annuario di filosofia e teologia*, Morcelliana, Brescia 2013, pp. 173-194.

²⁹ Cfr. É. Gilson, *La città di Dio e i suoi problemi*, Vita e Pensiero, Milano 1959, p. 59.

³⁰ *De civ. Dei*, XIX, 23.

della *caritas*, così come lo stato del mondo è la comunità della *cupido*. Cioè, l'intera dottrina di Agostino circa la *caritas*, riccamente sviluppata, viene ora inserita nella dottrina sulla *civitas*³¹.

In tal modo, da una parte, come è stato osservato, “Agostino riconosce alla *civitas Dei peregrinans* una valenza essenzialmente profetica ed escatologica, ponendola al riparto dal doppio pericolo della temporalizzazione, che la irrigidirebbe in istituzione storico-politica, e della spiritualizzazione, che la ridurrebbe, vanificandola, a una figura atemporale e indifferente”³²; dall'altra viene riaffermato il primato della vita interiore su quella esteriore. Infatti, “sostenendo il primato dell'interiorità e dell'amore come fattori costitutivi della *civitas* e dell'idea stessa di *populus*, egli pone le premesse per un profondo ripensamento dei legami della vita associata, qualificata in ultima analisi dalla natura dei fini ultimi autenticamente perseguiti, più che dall'appartenenza puramente fattuale ed esteriore, anche se tutelata dalla forma del diritto”³³.

L'essere umano si scopre guidato dalla verità che abita nell'interiorità (*De v. rel.* 39,72) e influenza il modo di scegliere e vivere i propri legami³⁴. Questi ultimi, infatti, possono essere pienamente vissuti solo se istruiti dalla pienezza dell'amore che,

³¹ J. Ratzinger nel suo, *Popolo e casa di Dio in sant'Agostino*, Jaca Book, Milano 2005, p. 285.

³² L. Alici, *L'altro nell'io. In dialogo con Agostino*, Città Nuova, Roma 1999, p. 133.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Sulla disposizione interiore è opportuno riprendere le annotazioni di A. Rigobello sul dinamismo interno di *intentio*, *extensio*, e *ditensio*. Infatti, egli osserva che “L'uomo trova il suo equilibrio nel cogliere ciò che lo trascende: l'*intentio* è la ricerca e l'*extensio* è la risposta che orienta e rende sempre più incompiuta la ricerca perché la proietta sull'infinito. Da questa apertura viene la forza per superare le istanze dispersive della *ditensio* (...). L'*intentio* è una condizione, non un'indicazione positiva; l'*extensio* è la vera risposta dell'anima che ha trovato il suo equilibrio allargando l'orizzonte oltre di sé (...). Si tratta di un non con-prendere, ossia un non possesso che è tuttavia un allargarsi, un tendere-a, un dilatarsi-su. È il momento dell'aprirsi all'iniziativa divina, dell'accoglimento della illuminazione. È il momento del « vivere la verità », il momento della pienezza” (A. Rigobello, *Dalla verità a Dio*, in Aa. Vv., *Congresso Internazionale su s. Agostino nel XVI centenario della conversione*, Institutum Patristicum « Augustinianum », Roma 1987, p. 224).

donandosi, non perde niente della propria ricchezza, ma anzi conforta, sostiene e riempie incessantemente coloro che gli si rivolgono e lo cercano. Chi vive secondo questo modello altruistico, in cui al primo posto vi è il donare piuttosto che il ricevere, è già interiormente unito a coloro che riconoscono in Cristo il loro principio e modello³⁵.

Il popolo romano, a cui Agostino ha accordato la dignità di popolo proprio perché ha saputo coagularsi attorno all'amore della gloria e della giustizia, è stato pertanto superato dal popolo cristiano a cui l'Amore stesso si è rivelato affinché a tutti sia concessa la possibilità di confidare in Lui. Attratti e risanati dall'amore, i credenti, in ogni tempo e in ogni parte del mondo³⁶, sono chiamati a vivere in comunione rispettando l'ordine che è stato loro imposto dal Creatore, infatti, "anche quando potrebbe sembrare che l'anima comandi in modo encomiabile sul corpo e la ragione sui vizi, se l'anima e la ragione non sono al servizio di Dio come Egli ha comandato di essere servito, non possono assolutamente comandare in modo giusto al corpo e ai vizi"³⁷.

Da qui si comprende che esistono un amore retto e un amore perverso che orientano il vivere; se per un certo verso è necessario individuare come criterio identificativo del popolo la condivisione dell'amore per il medesimo bene, per l'altro è opportuno stabilire una gerarchia tra diversi generi di amore. Vi è, infatti, spiega Agostino, "un

³⁵ Non dobbiamo dimenticare, infatti, che "in Agostino è incontestabile la presenza di una sapienza cristiana della storia. Ci si potrebbe già chiedere se, secondo lui, sarebbe possibile una semplice storia universale senza la rivelazione che, sola, ce ne rivela l'origine e il termine. Tuttavia, anche privata di tutto ciò che essa deve, secondo lui, alla rivelazione, la nozione di storia universale rimane possibile, poiché non è certo contraddittorio ammettere che tutti gli uomini possono essere considerati come un essere collettivo, la cui storia unica si svolge nel tempo. Sono allora in causa i limiti e il metodo di una storia siffatta, non la sua possibilità" (É. Gilson, *La città di Dio e i suoi problemi*, pp. 76-77).

³⁶ È stato osservato che "la storia profetica, come Agostino l'aveva intesa, poteva sorvolare i secoli concentrandosi sulle poche oasi che avessero un significato; «il corso rivelatore» delle due città, invece attraversa ogni età. Agostino avrebbe coraggiosamente tentato di rinvenire le tracce di entrambe le città, secolo dopo secolo, nei confusi racconti della storia biblica primitiva" (P. Brown, *Augustine of Hippo*, London 1967, 2000, tr. it. di G. Fragnito, *Agostino d'Ippona* (Nuova edizione ampliata), Einaudi, Torino 1971 e 2005, p. 321).

³⁷ *De civ. Dei*, XIX, 25.

amore con cui si ama ciò che non si deve amare; esso è disprezzato da chi possiede l'amore, con cui si ama ciò che si deve amare. Entrambi questi amori possono coesistere nell'individuo; il bene dell'uomo è quando, aumentando l'amore con cui viviamo bene, diminuisce l'altro con cui viviamo male, finché non si sia risanati alla perfezione e tutta la nostra vita della carne e ciò che è secondo i suoi sensi"³⁸.

Il popolo cristiano è stato, dunque, costituito attorno alla verità di un evento che si è realizzato nella storia, ma che di per sé è oltre la dimensione della temporalità. La patria dei credenti in Cristo, dunque, è solo provvisoriamente il mondo, perché definitivamente essa è situata nell'ordine intemporale³⁹. Tutto questo modifica la percezione dell'essere e del vivere, del legare e dello sciogliere tutti i legami⁴⁰.

I cristiani, spiega il vescovo di Ippona, vivono nel mondo come estranei, pellegrini che attendono di raggiungere la loro vera patria situata altrove, in alto⁴¹.

Così, Agostino invita a considerare ciò che è stato dato. La giustizia terrena può in qualche modo avvicinare gli esseri umani alla perfetta giustizia, che è quella divina; la giustizia mondana può, in altre parole, riconoscere il principio a cui tutto è dovuto, ovvero le è dato sapere che tutto ciò che esiste proviene da Dio e niente di ciò che è

³⁸ *De civ. Dei*, XI, 28.

³⁹ "Il nostro andare a casa significa quindi entrare nella comunità degli angeli; la meta fissata all'uomo è quella di diventare un angelo. Ma questa meta non è ancora raggiunta né nei credenti in Cristo ancor viventi né in quelli morti. Piuttosto l'assunzione del genere umano fuori dallo spazio cosmico, cui è assegnato secondo la sua condizione naturale, in un ambito cosmico del quale per sé non è capace, sarà preceduta da una trasformazione della carne e la nuova creazione. Nel frattempo questa intera eletta comunità sosta nell'estraneità di questa ora. In un certo senso certamente essa è già in alto, come esprime il *sursum cor* della celebrazione del sacrificio. Essa è in alto per la fede e la speranza." (J. Ratzinger, *Popolo e casa di Dio in sant'Agostino*, p. 221).

⁴⁰ È opportuno sottolineare con Ruokanen che «according to the ederly Augustine, all the political societies of the world, large or small, past or present, are based on the same kind of foundation of collective selfish love. A minimal consensus on the object of that kind of love is sufficient for a consitution of a political society». (M. Ruokanen, *Theology of Social Life in Augustine's De civitate Dei*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1993, p. 142).

⁴¹ Cfr. É. Gilson, *La città di Dio e i suoi problemi*, pp. 74-75.

umano può essere stabilito al di fuori di Lui, senza perdere in dignità e perfezione. Pretendere di sottrarsi all'ordine non rende l'uomo più libero, ma lo fa sprofondare nel disordine; l'umana giustizia allora ha il dovere di ricondurre tutto al principio da cui è stata posta⁴².

La perfetta giustizia non prescrive solo il dovere, essa cioè non consiste solo in un criterio formale, ma si incarica anche di indicare ciò che all'uomo spetta di eseguire: il retto amore⁴³. È in definitiva solo l'amore che rende un insieme di individui un popolo. Un amore che non è puro desiderio, ma *ordinata dilectio*, nella misura in cui ama prima di tutto il fondamento dell'amore e poi esegue il comandamento dell'amore del prossimo: "Non vi può essere dunque un insieme di uomini associato da un accordo giuridico e da comunione d'interessi, se manca questa giustizia, per la quale l'unico e sommo Dio comanda alla città che, obbedisce, secondo la sua grazia, perché nessuno offra sacrifici se non a Lui; una giustizia per la quale in tutti coloro che appartengono a questa città e obbediscono a Dio l'anima comanda al corpo e la ragione ai vizi, fedelmente e nel giusto ordine; una giustizia per la quale ogni singolo giusto, come pure un insieme o un popolo di giusti, vive della fede, la quale spinge ad amare Dio come deve essere amato e il prossimo come se stesso. Se non vi è questo, sicuramente non vi è popolo, se è vera questa definizione di popolo. Non vi è

⁴² "La giustizia è la virtù che riconosce a ciascuno il suo. Quale giustizia dunque è quella dell'uomo che sottrae l'uomo stesso al vero Dio e lo sottomette a domini immondi? È proprio questo il riconoscere a ciascuno il suo? Chi toglie un campo a chi l'aveva comprato e lo consegna a chi non poteva vantarsi nessun diritto, è ingiusto; è forse giusto allora colui che si sottrae al potere di Dio che lo creò, e si pone al servizio degli spiriti del male?" (*De civ. Dei*, XIX, 21, 1, 976). Come osserva anche Curbelié: "La *uera uirtus* est liée à la *uera pietas* qui est la *caritas* (...). L'imperfection actuelle de sa justice rappelle constamment à l'homme vertueux qu'il doit tout à Dieu en qui, un joiur, sa *uirtus* trouuera sa perfection." (P. Curbelié, *La justice dans La cité de Dieu*, Institut d'Études Augustiniennes, Paris 2004, pp. 268-269).

⁴³ Sul nesso tra amore e giustizia si veda anche A. J. Parel, *Justice and love in the political thought of St. Augustine* (1990), in J. Dunn, I. Harris (edd.), *Augustine*, II, Edward Elgar Publishing, Cheltenham-Lyme, 1997, pp. 405-417.

neppure uno Stato, poiché non c'è cosa del popolo dove non c'è popolo”⁴⁴.

Se l'uomo pretende di agire rivendicando la propria totale autonomia e autodeterminazione, perde se stesso, la propria integrità e s'incammina verso le tenebre della dimenticanza e della lontananza dal bene⁴⁵.

Incoraggiandosi gli uni gli altri e uniti nel riconoscere i beni che sono stati donati, i credenti si affidano alla misericordia del divino ordinatore per conseguire la perfetta concordia, non quella stabilita dalle regole del mondo, che sono state indicate dalle imperfette volontà degli uomini, ma da quella divina giustizia, in cui consiste anche la vera pace: “In quella pace finale, poi, a cui deve tendere questa giustizia, che deve essere rispettata per poter conseguire quella pace, la natura risanata nella immortalità e nella incorruttibilità non avrà più nessuna corruzione e nessuno di noi incontrerà più alcuna resistenza, esterna o interna; non sarà più necessario per questo che la ragione comandi su vizi che ormai non esisteranno più, ma Dio comanderà all'uomo, l'anima al corpo, e sarà dolce e facile l'obbedienza, come felice la vita regale. Tutto ciò lassù sarà eterno, come è certo, in tutti e in ciascuno, e per questo la pace di quella felicità o la felicità di quella pace sarà il sommo bene”⁴⁶.

Da tutto ciò si può osservare come “tutte le volontà che tendono alla pace di Dio formano il popolo della città di Dio; tutte le volontà che tendono alla pace di questo mondo come al loro fine ultimo, formano il popolo della città terrena. Il primo popolo comprende quanti *usano* del mondo per *godere* di Dio; il secondo tutti quelli che, se anche riconoscono un Dio o degli dèi, pretendono di usarne per godere del mondo”⁴⁷.

⁴⁴ *De civ. Dei*, XIX, 23, 5.

⁴⁵ *De civ. Dei*, XIX, 21, 2.

⁴⁶ *De civ. Dei*, XIX, 27.

⁴⁷ É. Gilson, *La città di Dio e i suoi problemi*, p. 64.

Si ridefiniscono in tal modo i termini di un'appartenenza alla *civitas Dei peregrinans*, capace di estendersi al di là di tutti i confini e di esplicitare un'idea di comunione spirituale, grazie alla quale sia permesso agli uomini di riconoscersi come membri di una città che si dispiega nel passato, nel presente e nel futuro, poiché tutti i suoi cittadini sono in cammino verso la comune patria del cielo. Là conosceranno perfetta giustizia, letizia e pace e potranno finalmente godere di quel bene che durante il viaggio hanno potuto solo desiderare. Gli abitanti di questa *civitas Dei* non conoscono turbamento perché ad essi è concessa una beatitudine perfetta e stabile, a cui aspirano tutti gli uomini fin dal loro sorgere: “Tutto ciò lassù sarà eterno, come è certo, in tutti e in ciascuno, e per questo la pace di quella felicità o la felicità di quella pace sarà il sommo bene”⁴⁸.

Ma il tendere e il camminare verso la meta non preserva gli uomini dalla possibilità di distogliere lo sguardo e di dirigersi, anche se solo provvisoriamente, altrove. Da questa alternativa si rende possibile una doppia cittadinanza: celeste, per il fine ultimo che si intende perseguire e terrena, per l'attrazione che, momentaneamente, subiamo e dalla quale facciamo fatica a liberarci. Anche la Chiesa è la conferma materiale di questa duplice possibilità. In essa, infatti, convivono santi e peccatori, senza che una tale commistione indebolisca la tonalità spirituale del suo essere manifestazione visibile del popolo di Dio⁴⁹.

L'esito del pellegrinaggio temporale è indicato nella visione sul giudizio finale nel quale la città celeste e il suo popolo, ovvero tutti coloro che hanno desiderato mantenere la rotta dell'amore, saranno finalmente saziati, i desideri soddisfatti, le lacrime asciugate e non vi sarà chi non sia stato consolato.

⁴⁸ *De civ. Dei*, XIX, 27.

⁴⁹ La complessità e la vastità di questo argomento non ci consentono in questa sede un efficace approfondimento del tema della Chiesa in Agostino per il quale si rimanda a Ratzinger, *Popolo e casa di Dio in sant'Agostino*, in particolare le pp. 141-158.

Preso alla lettera, la visione finale dice di un solo popolo e di una sola città, nella quale regna su tutto il bene⁵⁰. È la città e il popolo dei salvati, redenti e uniti dall'amore la cui verità regna senza fraintendimenti e confusioni, in cui tutto è chiaro e manifesto e i fratelli si soccorreranno gli uni gli altri e coopereranno per realizzare tutte le opere del Signore. Un popolo questo che comprende gli uomini più disparati, ma che non coincide con la totalità degli uomini di ogni razza e di ogni epoca, “poiché moltissimi saranno nei tormenti”⁵¹.

Un solo popolo, tanto vasto quanto fedele all'amore e una sola città, questa è la realtà che Agostino considera come la terra promessa dell'uomo, la vera patria per la sua piena e definitiva realizzazione. Questo destino, che vede come termine la ricostituzione di un'unità, come lo era all'inizio l'alleanza tra creatura e Creatore, è il pieno compimento dell'essere e dell'attesa dei cristiani che riconoscono nell'orizzonte intemporale il Bene in vista del quale anche il possesso degli altri beni ritrova il suo significato.

Educarci a vivere come cittadini della città celeste richiede un investimento senza limiti di tempo e di energia, essere capaci di realizzarlo senza voltarsi indietro è la sfida più provocante e, per certi versi, anche più seducente del vivere temporale, perché “quella città avrà una volontà libera, una in tutti e inseparabile in ciascuno; libertà da ogni male e ricolma d'ogni bene, godendo indefettibilmente nella letizia dei gaudi eterni, dimentica delle colpe e delle pene, senza dimenticare però la sua liberazione e senza essere ingrata verso il suo liberatore”⁵².

Data de registro: 29/03/2017

Data de aceite: 18/10/2017

⁵⁰ Cfr. *De civ. Dei*, XX, 21.

⁵¹ *De civ. Dei*, XX, 21.

⁵² *De civ. Dei*, XXII, 30, 4.



Hannah Arendt e a Conquista do Espaço

*Augusto Bach**

Resumo: Neste artigo esclarecemos a relação entre as descobertas científicas e suas consequências políticas, de acordo com as análises que Arendt oferece em seu ensaio *A Conquista do Espaço*. O dilema a que Arendt se refere consiste na ausência de consciência cidadã desde o início da idade moderna e seu predomínio tecnológico sobre a natureza. Como resultado, a humanidade se encontra dividida entre cidadania e manipulação científica. Como repensar a responsabilidade mundana pelas ações no mundo moderno, onde o conflito da consciência política tem se tornado cada vez mais raro, é a principal questão deste artigo.

Palavras-chave: Arendt. Política. História. Espaço.

Hannah Arendt and the Space Conquest

Abstract: In this article we highlight the relationship between scientific discoveries and its political outcomes, according to Arendt's analysis in her essay *The Conquest of Space*. The dilemma Arendt refers to is an absence of conscience since the outset of modern age and its technological prevalence before nature. As a result, humankind is troubled by the division between citizenship and scientific manipulation. How to rethink worldly responsibilities for actions in modern circumstances, where the struggle of political conscience have become less and less clear, is the main quest of this article.

Keywords: Arendt. Politics. History. Space.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: augustobach@yahoo.com.br

Hannah Arendt et la Conquête de L'espace

Résumé: Dans cet article, nous clarifions le rapport entre les découvertes scientifiques et leurs conséquences politiques selon les analyses qui sont proposées par Arendt dans son essai *La Conquête de l'espace*. Le dilemme de l'auteur est le manque de conscience citoyenne depuis le début de l'ère moderne et sa prédominance technologique sur la nature. Comme résultat, l'humanité est divisée entre citoyenneté et manipulation scientifique. Comment repenser la responsabilité mondiale pour les actions dans le monde moderne, où le conflit de la conscience politique est devenu de plus en plus rare? C'est la question de cet article.

Mots-clés: Arendt. Politique. Histoire. Espace.

Introdução

“Se eu pudesse anexaria os planetas”
(Cecil Rhodes)

Consta que durante o teste de explosão da primeira bomba nuclear no deserto de Los Alamos no Novo México, o cientista Robert Oppenheimer tenha se lembrado de um verso das escrituras hindus que de modo significativa enunciava: “Agora eu me torno a Morte, o Destruidor de Mundos”. Sabe-se, ao mesmo tempo, que não é de praxe encontrar-se em cientistas, tão retirados do convívio comum durante o exílio e o afazer de suas pesquisas, uma preocupação aguda com um estado de coisas criado possivelmente por suas ações. Há quase setenta anos depois do lançamento por Truman das duas bombas sobre Hiroshima e Nagasaki e dos cientistas terem efetuado a fissão do átomo sem maiores hesitações, liberando processos energéticos que ordinariamente só ocorrem no sol, a sobrevivência da raça humana sobre a Terra permanece uma questão alheia ao âmbito das Ciências

Naturais. *Ipsa facto*, longe de atender a requisitos humanísticos como simplicidade, beleza e harmonia para suas teorias e ações, a recordação poética de Oppenheimer parece sugerir mais uma confissão de quem perdeu a capacidade de compreender as consequências de seus atos e o fato de habitar um mundo em que, a partir daí, qualquer justificativa pela palavra perdera seu poder de realização e transformação dentro desse mesmo mundo.

Diferente não é a situação em que se encontram as Ciências Sociais, desde quando a “conduta social” foi promovida a modelo de todas as áreas da vida, ao tentarem determinar o comportamento humano justamente quando este terminara por transferir à esfera da natureza um componente próprio à sua condição: a liberdade ou a capacidade de iniciar processos que são resultados inevitáveis da própria ação humana. Pois bem, o desencadeamento de forças naturais antes insuspeitadas e a imprevisível reação em cadeia iniciada pela explosão da primeira bomba nuclear em meados do século XX, ambos acionados pelo *know-how* humano, serão justamente escolhidos por Hannah Arendt como o marco inicial do mundo moderno em que vivemos pelo simples significado político que encerram. Ciência e política não mais falam a mesma linguagem – um problema devido não tanto à amoralidade científica ou à difundida ignorância pública dos cientistas, mas pelo fato de o método científico por si mesmo encabeçar perigosos precedentes para a vida pública. Se a História sempre fora feita pelo homem que, conseqüentemente, podia entender os processos que desencadeou ao contemplar sua totalidade e abarcar o seu sentido, o mesmo não se poderá dizer desde o início do mundo moderno. Depois dos acontecimentos que assolaram o século XX, Arendt se viu obrigada a rejeitar a premissa hegeliana de que as ideias tenham vontade própria, ou de que a história se movimenta em uma predeterminada direção. Para ela são antes as ações dos homens, suas palavras e decisões que constituem a vida política, que colocam os eventos em movimento e que os bloqueiam ou desviam de maneira

inesperada e imprevisível. Em outras palavras, se a Coruja de Minerva alça voo só ao anoitecer, encontramos-nos sob a conjuntura de uma nova forma de vida que resiste na penumbra, entre o dia e a noite. Esta nossa circunstância, para que possamos salvar a ela relembrando as palavras de Ortega y Gasset, exige de nós um tipo de salvaguarda diferente da linguagem científica cuja formalização crescente esvaziou de sentido nossa percepção e senso comum. Não apenas porque a quintessência da condição humana – a Terra – encontre-se em risco de destruição física de sua vida orgânica, mas também pela incapacidade de pensarmos e falarmos sobre aquilo que nós mesmos fomos capazes de fazer; de que são testemunhas não apenas os físicos nucleares em sua linguagem e apelo a um enunciado para o qual não há enunciação possível.

É bem verdade que a glória da ciência moderna se deve ao fato de ter sido hábil, desde cedo, em desembaraçar-se de tais preocupações humanas que ainda ecoavam na consciência de Oppenheimer. A descoberta da fissão do átomo é apenas uma etapa entre várias na conquista da natureza, na rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada e no desejo de fugir à condição humana como tal. Metodologicamente, a ciência moderna fiou-se em premissas impessoais que parecem ter um poder prático e explanatório bem maior do que todas as considerações humanísticas sobre a natureza colocadas doravante em descrédito. De acordo com a visada de nossos cientistas, nada do que possamos observar através de nossos sentidos, enquanto seres morais e políticos, forneceria algo de real. Totalmente destacados de nossas preocupações terrenas, os olhos do cientista inserem o homem dentro de um processo autônomo que responde por tudo aquilo que realmente é. Como veremos mais adiante, tamanha emancipação possibilitou ao homem libertar-se dos grilhões da experiência terrestre e ao seu poder de cognição, dos grilhões da finitude. O resultado da moderna ciência teórica foi a tecnologia, com cujos resultados o cientista enquanto cientista não está preocupado. Nas raras ocasiões em que cientistas se tornam preocupados com a capacidade destrutiva

desencadeada por suas descobertas e se esforçam pelo seu uso pacífico, assevera Arendt, eles não estariam mais pensando como cientistas, mas agindo enquanto cidadãos.

Esta ausência de responsabilidade, inevitável à emancipação da atitude científica, passa pelo crivo existente desde a era moderna entre conhecimento científico (entendido no sentido moderno como *know-how*) e nossa capacidade de pensar, a mais alta dentre nossas capacidades humanas. O correspondente divórcio entre conhecimento técnico e pensamento, a inviabilidade da tradução de verdades científicas em discurso e a amoralidade do cientista enquanto cidadão perante os possíveis efeitos de suas ações são eventos históricos que constituem as experiências e os temores que assaltam como pano de fundo a redação de sua obra intitulada *A Condição Humana*. Se nela Arendt preferiu se ater a pesquisar as origens da alienação do mundo moderno em sua tentativa de libertar o homem de sua prisão na terra, em seu “duplo voo da Terra para o universo e do mundo para o dentro do homem”, refletindo sobretudo acerca do que estamos fazendo; faz-se mister trazermos à baila suas análises que envolvem a questão entre a tecnologia criada pelo homem em sua relação moderna com a natureza, que aprofundou a alienação com o mundo, abrindo outra questão: o que não estaríamos pensando? Com o fito de esclarecermos algumas dessas aporias, bem como a região nebulosa em que se move o pensamento de Arendt, lançaremos mão prioritariamente neste artigo das considerações contidas nos ensaios *A Conquista do Espaço e a Estatura Humana* e *O Conceito de História – Antigo e Moderno*, publicados ambos em seu clássico *Entre o Passado e o Futuro* que por sua vez retoma o espírito e a letra de *A Condição Humana*. Não obstante, se é verdade que a letra mata e o espírito vivifica, registre-se que uma possível resposta para tais inquietações jamais poderia deixar de se encontrar dentro do próprio âmbito humano; isto é, em termos de bom senso e linguagem cotidiana pelos quais coordenamos a percepção de nossos cinco sentidos.

A estatura humana, a conquista do espaço e a fabricação do mundo

“Passo a passo à eternidade
Um passo em falso: a cara no chão
Um grande passo pra humanidade
Um pequeno veneno pra cada um de nós...”

Enquanto o ensaio *A Conquista do Espaço e a Estatura Humana*, à primeira vista, possa causar estranhamento ao leitor como o mais breve e datado dos escritos contidos no *corpus* de *Entre o Passado e o Futuro*, ele ao mesmo tempo abre questionamentos que permanecem conectados à atualidade. Como típico resultado das angústias de um clássico intérprete de sua época, ele continua a instigar leituras e releituras através dos tempos ao elaborar conceitos e categorias que perseveram na compreensão da realidade, a despeito da escassa literatura que tenha se debruçado sobre a questão em tela. Conexos ao principal tema abordado, a estatura ou dignidade do ser humano na era da manipulação científica, estão presentes a ameaça da ciência à legalidade da humanidade, a limitação dos poderes de nossa compreensão acerca do que estamos fazendo, bem como o adesismo de Arendt à pergunta levantada: “Como pode alguém duvidar de que uma ciência que capacita o homem a conquistar o espaço e ir à lua tenha aumentado sua estatura?” Intercalada senão subentendida ao longo de todo o texto, também se pode encontrar a sugestão da existência de uma teia complexa de relações por parte do moderno empreendimento científico de deslocar a humanidade de uma crença religiosa do papel humano dentro de uma ordem criada (na qual Deus criara o homem para este ocupar um papel proeminente no universo criado) e o seu mais fundamental esforço em fazer dos humanos, figuras aparentadas aos deuses.

Conquanto Arendt sempre tenha admitido que o homem seja o mais alto ser que conheçamos – pressuposto que jamais deixou de compartilhar com a *humanitas* romana de Cícero – seu posicionamento

é o de que uma ambição de conquista e dominação do mundo exterior habita o coração do projeto científico moderno; cujas consequências parecem se esquecer de incluir sua própria mortalidade factual entre as condições para que seus esforços científicos sejam possíveis. Primeiramente, a conquista do espaço poderia aumentar a estatura do homem na simples medida em que ele deseja ter como lar (*oikia*) um território tão vasto quanto possível. Desde as primeiras etapas da era moderna, os mapas e cartas de navegação antecipavam-se às invenções técnicas mediante as quais o espaço terrestre se tornaria cada vez menor e próximo. O encolhimento e abolição de fronteiras se acentuariam com a capacidade de observação científica da mente humana e seu uso de números, símbolos, modelos para condensar e diminuir a escala de distâncias geográficas da Terra. Por outro lado, tal diminuição das distâncias terrestres só pôde ser conquistada ao preço de um afastamento definitivo entre o homem e seu *habitat*, de aliená-lo do seu ambiente imediato e terreno. Contudo, ao assumir a renúncia a uma visão antropocêntrica, a suposta exigência que acompanharia o entendimento científico da realidade física em admitir a diminuição da estatura humana – resultado de seu afastamento – seria enganosa; na medida em que motivações mais fundamentais jazem no deslocamento do papel divino como demiurgo do mundo. Ao substituírem Deus, os homens gradativamente aprimorados em seu poder de controle por meios científicos podem ocupar o espaço antes ocupado por deuses, não obstante desprovidos agora do *amor mundi* que impregnava ainda a cultura romana. Tal empreendimento de superação de limites, que não é característica peculiar à era moderna e sim inerente à condição humana, teria encontrado nova guarida ao colocar a natureza agora sob as condições da própria mente do homem; isto é, sob um ponto de vista localizado fora da própria natureza e do mundo. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, Arendt termina seu ensaio dizendo que a conquista do espaço, a despeito da magnitude de sua empreitada, tende a rebaixar sua estatura senão a destruí-la por completo.

Ora, a noção do homem como amo e senhor de toda a terra é típica da era moderna. Enquanto as eras antigas sustentaram que os céus eram ocupados por entidades divinas e sua compreensão pela história e pela ciência (*teckné*) pressupunham a natureza como o domínio da imortalidade, o homem moderno a chama de espaço, um vazio ou nada, que representa o lugar de especial sedução para a extensão de seu domínio. Se cantar significava desde tempos imemoriais abrir a boca para que forças superiores como a ira de Aquiles pudesse se anunciar; e decantá-la em termos de poesia homérica significaria torná-la digna de pensamento; ao menos em seu início a era moderna se caracterizou pela adoção de critérios instrumentais que passaram a nortear o âmbito da experiência humana. Na virada do mundo antigo e medieval para a modernidade, a engenhosidade humana e seu empenho na busca de resultados passaram a ser vistos como modelos para se avaliar a excelência das atividades do homem. Dentre as categorias escolhidas por Arendt desde *A Condição Humana* para realizar sua descrição fenomenológica da ação, sempre fora a fabricação (*fabrication, Herstellen*) – a obra do *homo faber* (*work, Werke*) – a responsável pela reificação e construção de um mundo feito de coisas compartilhadas pelos homens. Com sua produtividade vista à imagem e semelhança de um Deus criador, o homem adquiriu a capacidade de intervir nos processos naturais e, com o recurso dos instrumentos apropriados, de inventar novos objetos e utensílios com o fito de construção de um artifício humano que lhe fizesse sentir-se em casa neste mundo. Precavendo-se contra os perigos de sua própria subjetividade, a ereção de um mundo comum a partir do que a natureza oferece permitiu estabelecer as fronteiras defensivas entre os elementos naturais e o artefato cultural humano nas quais todas as civilizações historicamente sempre se encerraram; isto é, ergueu-se a objetividade do mundo feita pelo homem na medida em que as coisas deste mundo têm justamente a função de estabilizar a vida humana. Assim, dirá Arendt em notórias passagens de *A Condição Humana* que

“O *homo faber* é realmente amo e senhor, não apenas porque é senhor ou se arrogou o papel de senhor de toda a natureza, mas porque é senhor de si mesmo e de seus atos. [...] A sós, com sua imagem do futuro produto, o *homo faber* pode produzir livremente; e também a sós, contemplando o trabalho de suas mãos, pode destruí-lo livremente.”

A primeira premissa sustentada por Arendt em suas análises é a de que toda ferramenta ou utensílio criado por sua ideia ou imaginação, que sirva de intermediação entre o homem e a natureza, destina-se a tornar a vida humana mais fácil em seu labor diante da natureza, e menos dolorosa sua transitória e finita passagem neste mundo. Como fazedor de instrumentos e máquinas que venham em seu auxílio, o *homo faber* criou um mundo a partir de mediações cujas qualidades sempre foram concebidas exclusivamente em sentido antropocêntrico. Teleologicamente articulada, sua atividade é planejada de acordo com a lógica de meios e fins com o fito de se atingir metas previamente definidas em prol da humanidade. A segunda, e mais importante, é a de que as coisas do mundo que nos rodeiam precisam depender de desígnios humanos e atender a padrões estáveis de utilidade, harmonia e beleza em suas construções, a partir dos quais elas possam ser organizadas. Seus resultados devem poder ser traduzidos na linguagem do mundo de nossos cinco sentidos e inspirados em um amor pela concórdia de nossa imaginação; simetria e paz reinante na ordem geral do universo. Através da fabricação, o homem institui um campo de significação capaz de dar sentido à vida e aos objetos que o circundam.

Todavia, em tal processo, a relação entre criatura e criador parece ter revelado uma insuspeitável novidade. A civilização que valorizou os atributos da fabricação estava alicerçada sobre fundamentos pouco sólidos. Se a modernidade, desde seu início, destacou a figura do *homo faber*, concomitantemente ao longo dos séculos sua atividade cedeu espaço ao labor enquanto responsável pela manutenção e reprodução da vida do homem. Com o advento da Revolução Industrial, a figura dos

artesãos, que de início ainda possuíam a dimensão norteadora da fabricação, converteu-se gradativamente em *animal laborans*. Conquanto a atividade da obra ou fabricação suponha o isolamento como pré-requisito, ela estabelece ao menos um vínculo com o mundo tangível de coisas que produziu sem deixar de partilhar a experiência generalizada de *inter homines esse*. Pois na ausência de fabricação de artefatos culturais, o mundo não se tornaria abrigo para a manifestação da existência humana e sua capacidade política de iniciar processos. Sem a constituição desse campo de significação conjuntural chamado mundo, o homem correria o risco de perder-se no labirinto de urgências do ciclo vital encerrando-se na luta pela sobrevivência, incapacitado de apresentar algo de si aos outros e às gerações vindouras.

Já a atividade do labor ou trabalho, por sua vez, ao se favorecer da conveniência da criação de utensílios, seria uma tarefa na qual o homem não está mais junto ao mundo nem convive com outros, mas está sozinho com seu corpo perante a urgência em manter-se vivo. Justamente por isso Arendt a considerou a mais anti-política das atividades do homem, bem como capaz de desfazer o caráter mediato das coisas criadas pelo *homo faber* ao subsumi-las ao ritmo do processo de atividade metabólica que transforma objetos de fabricação em objetos de trabalho, e objetos de uso em objetos de consumo. Apagando-se assim, de modo bárbaro e cada vez mais as fronteiras entre a natureza e a cultura, é a tarefa destinada a cada geração de receber com seu poder de iniciativa o legado da anterior (e de elaborar o seu próprio àqueles que depois de nós virão ao mundo) que se encontra em risco.

Em termos concisos, o que está em jogo é o perigo que a voracidade do movimento vital implica ao mundo ao ser assumido como preocupação única e o consequente descarte das outras atribuições dignas da condição humana. “Desde que fizemos da vida nossa suprema e primacial preocupação, não nos resta espaço para uma atividade baseada no desprezo por nosso próprio interesse vital”, diria

Arendt em *O Conceito de História*, entre outras famosas passagens reveladoras de sua preocupação com o mundo.

No contexto da sociedade moderna, a glorificação do labor teria canalizado as forças naturais para uma lógica de produção e consumo que terminaria por destruir a finalidade do próprio mundo. Com a expressão “sociedade”, ora se referindo a uma “sociedade de consumidores”, ora a uma “sociedade tecnológica” ou a uma “sociedade de trabalhadores”, Arendt está aludindo ao crescimento de um espaço em que tanto o âmbito público como o privado já não encontram mais salvaguarda; em que o trabalho e o labor foram expandidos em atividades para suprir não mais apenas às necessidades da vida, mas a uma inédita superfluidade de bens e técnicas de se fazer mais bens, inclusive os de potencial destrutivo como a bomba atômica. Devido ao progresso tecnológico e à automação da produção, muitos trabalhadores estariam inclusive sendo liberados do fardo de seu labor, mas jamais da mentalidade privada do *animal laborans*. Com isso, o acesso a padrões estáveis que o processo de produção implicaria ficou bloqueado; ou seja, perdemos a capacidade de responder por aquilo que estamos fazendo e eliminou-se a presença de marcos regulatórios do próprio processo natural. Em nosso ganha-pão de cada dia, tornamo-nos incapazes de distinguir ou deliberar (*eubolia*) sobre aquilo que estamos fazendo. Tal qual Eichmann em Jerusalém, o máximo que poderíamos declarar é que estamos meramente a executar um serviço.

Aos olhos de Arendt, esse fato arrisca negar parte de nossa realidade como seres de ação política. Quando o mundo da ciência e da tecnologia se sobrepõe progressivamente à natureza, não apenas as ações humanas perdem a possibilidade de encontrar um lugar adequado no mundo, mas os eventos históricos e naturais deixam de estar enraizados na experiência humana ganhando autonomia e espontaneidade próprias. Para Arendt, isto representou um afastamento em nossa civilização da fabricação como atividade privilegiada para a ação enquanto modo principal de apropriação externa e interna da

natureza; o que implica uma relação exterior do homem seja com o contexto conjuntural de suas ações, seja com seus resultados (fato que jaz no vértice da relação entre o cientista e sua irresponsabilidade mundana). A descoberta da fissão do átomo ou a construção de máquinas para a produção e controle de energias desconhecidas no âmbito doméstico são exemplos citados para iluminar o papel da tecnologia moderna. Dada sua afinidade com o tema da ruptura, as armas nucleares, resultado do empreendimento científico-tecnológico, “exprimem o processo de contínua transposição das barreiras antes tidas como naturais, ao dissolver o que era dado pela natureza e aquilo que era construído pela cultura”, no belo-dizer de Celso Lafer. A introdução da ação e a transportação de nossa imprevisibilidade para um domínio antes pensado como regido por leis inexoráveis é identificado mais rigorosamente por ela com o crescimento da física nuclear; ciência que nos permitiu “agir sobre a natureza como costumávamos agir sobre a história.” Só que desta vez sem o aparato mental herdado da antiguidade que ainda permitia atribuir objetividade ao mundo. Na medida em que muitos cientistas, criadores de bens de tecnologia de ponta, também estariam apenas executando um serviço, sem demais elucubrações acerca de seu papel perante o resultado de suas ações e com suas verdades podendo ser demonstradas em fórmulas matemáticas – em puro enunciado ou provadas tecnologicamente “verdadeiras”– eles permanecem impossibilitados de prestar contas delas (de suas ações em palavras), no próprio exercício conjuntural da liberdade pública de permuta de opiniões. Distante de nos garantir uma mais firme posição no ambiente natural e social que nos cerca, pois, o conhecimento científico terminou por gerar ainda mais insegurança e incerteza acerca de nossa posição mundana.

“Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know-how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso *know-how*, criaturas

desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.”

Mas se modernamente as coisas por si mesmas passam a carecer de sentido e objetividade, elas poderão ser traduzidas num movimento maior que as englobe: a ideia de natureza como um “processo biológico em larga escala” e doravante sem fim. Se os antigos podiam se valer da compreensão e memória para dotar de sentido suas ações, escapando assim da mortalidade factual (uma *bíos* com uma história de vida identificável do nascimento à morte que emerge da *dzoé* – a vida biológica), o elemento de conexão entre a ciência e a ação sobre a natureza passa a ser agora a tecnologia; que revelaria as implicações políticas da ciência enquanto empreendimento social desde o início do século XVII e os primórdios da Revolução Industrial. A era moderna teria disseminado uma penetrante consciência histórica de que somos todos produtos de um processo temporal que nos determina e que o entendimento das leis do desenvolvimento desse processo providenciaria um guia indispensável de como devemos organizar nossa vida coletiva. É ele quem doravante torna tudo significativo carregando consigo o monopólio de universalidade e significação. Em outras palavras: o domínio da história – que inicialmente exigia a compreensão da conjuntura mundana e de que a algo significante deveria corresponder o entendimento e significado atribuído pela sociedade de seu próprio tempo – cedeu lugar ao curso objetivo e universal dos eventos. A compreensão moderna de história como “processo”, que independe da teia de relacionamentos humanos e de sua pluralidade, provaria seus malefícios na mais estéril e mortal passividade política que a história jamais conheceu: nosso mundo moderno.

“Nesse contexto, no entanto, é importante estar consciente de quão decisivamente difere o mundo tecnológico em que vivemos [...] do mundo mecanizado surgido com a Revolução Industrial. Essa diferença corresponde essencialmente à diferença entre ação e fabricação. A industrialização consistia basicamente na mecanização de processos de

trabalho, e no melhoramento na elaboração de objetos, e a atitude do homem face à natureza permanecia ainda a do *homo faber*, a quem a natureza fornece o material com que é erigido o edificio humano. O mundo no qual viemos a viver hoje, entretanto, é muito mais determinado pela ação do homem sobre a natureza, criando processos naturais e dirigindo-os para as obras humanas e para a esfera dos negócios humanos, do que pela construção e preservação da obra humana como uma entidade relativamente permanente.”

Pois bem, haja vista nosso sentido e interpretação da história terem se transformado – e refletido mudanças de concepções e propósitos humanos que envolvem na modernidade um crescente reconhecimento da habilidade dos humanos em exercer uma apropriação cada vez maior sobre as forças da natureza e das relações comuns de modo instrumental – chegamos finalmente à nossa atual engenhosidade de conquistar o espaço mediante a aptidão de manejar a natureza sob um ponto de vista exterior à terra da mesma maneira como aprendemos a liberar processos energéticos que anteriormente só ocorriam nos astros. Vejamos, à guisa de conclusão deste breve artigo, algumas das consequências da transmissão de nosso poder de iniciativa à esfera da natureza.

O mundo moderno e seu observador suspenso

“... Cara a cara (a conquista do espelho)
Passo a passo (a conquista do espaço)
– Lá do alto deve ser bonito
– Aqui de cima até que é normal
– Minha cabeça presa entre dois mundos...
– Meu corpo flutua: mundo nenhum.”

(Humberto Gessinger, *A Conquista do Espaço*)

Como vimos de abordar, o desenvolvimento de uma nova relação do homem com a natureza; acompanhado da emergência da distinção entre ciências “naturais” e “sociais”, ou seja, entre o cientista e o humanista; transformou a natureza em um complexo de

forças manipuláveis que isentam o homem de qualquer papel normativo em suas investigações. Simplesmente não pensamos mais a ação política como algo estritamente conectado à compreensão da realidade e à preservação da obra humana; temos antes a tendência de considerar o conhecimento como independente da ação, sem demais implicações da subjetividade humana nas condições de seu acesso à verdade. Doravante, o conhecimento científico se abrirá em uma direção indefinida de um progresso cujo fim não se conhece e cujos benefícios serão convertidos apenas em acúmulo de mais conhecimentos. Os perigos desse agir sobre a natureza são óbvios: a peculiar fatalidade da sociedade moderna de que sua enorme capacidade de transformar a natureza seja cega e de que seus atores sejam incapazes de identificar, ou muito menos de compreender, as consequências de sua própria atividade.

Num mundo em que cientistas se tornam rapidamente capazes de fazer a história mediante a exploração do universo, o historiador se mostrou, ao seu turno, crescentemente incapaz de justificar como esse processo modelou a sociedade a partir de uma ciência social que rapidamente se tornou antiquada aos novos parâmetros exigidos por uma ação humana transportada agora para os domínios da natureza e da história. Com isso, perdeu-se a base de sustentação de uma vida pública comum cuja objetividade assentava-se na validade da experiência do mundo sentido. A insistência das Ciências Históricas em se valer dos modelos fornecidos pelo arcabouço conceitual da tradição de pensamento político-contemplativo, em sua tentativa de pensar o “novo” introduzido pelas Ciências Naturais de sua própria época, colocou-as sob uma espada de Dâmocles nos tempos modernos: a auto-incompreensão histórica e a confusão filosófica acerca do problema da objetividade e imparcialidade.

Ao perdermos a outrora vívida e consciente conexão com o resultado de nossas atividades, o colapso dessa dimensão hermenêutica seria para Arendt, existencialmente, a insignificância ou o sem-sentido.

Logo, a noção moderna de história entendida processualmente representa tanto a falha de sentido e significação como a celebração da vida enquanto mais alto propósito humano (em oposição à bela e boa vida dos antigos e ao orgulho (*thymós*) dos memoráveis “ditos e feitos de Aquiles” tão bem recordados pela objetividade e imparcialidade homérica no decantamento rapsódico de sua ira – *Menin*). Em nosso entendimento da história, todavia, a mera sequência temporal assumiu uma dignidade que nunca antes detivera. Acontecimentos humanos singulares, que para os antigos carregavam consigo mesmos seu sentido, cederam sua capacidade de revelação e transformação do mundo em nome de um abrangente mecanismo de significância: o processo histórico derivado da introdução tecnológica no ambiente natural. Aí radicaria a diferença entre o conceito antigo e moderno de história. Tanto a historiografia grega quanto a romana, por muito que diferissem entre si, tinham como assente o significado ou lição de cada acontecimento. Todas elas continham e revelavam em seu aparecimento sua parcela de sentido própria aos limites de sua compreensão, sem apelar a um processo indefinido de desenvolvimento que lhes atribuísse significação. Ao se tornarem eticamente neutras ou livres de valor, as estórias que uma cultura científica poderá contar serão doravante desprovidas de gosto ou conteúdo moral, de responsabilidade pelo mundo.

A questão de se o sucesso da moderna ciência aumenta ou não a estatura do homem não será mais preocupação para o cientista pelo simples fato de deixar de ser questão política disputável, isto é, de gosto. Na medida em que na modernidade as condições de acesso ao conhecimento científico não mais concernem à espiritualidade humana, resultado da separação entre técnica e pensamento, o homem nada mais encontra senão o próprio caminho indefinido da busca do conhecimento. Assim, o papel do cientista não é mais o de nos dizer se os propósitos da ciência são utilizados para o bem ou para o mal, o

justo ou o injusto, e sim o de encadear a natureza numa teia de relações processuais que interferem diretamente com ela.

“Para o cientista, o homem nada mais é do que um observador do universo em suas múltiplas manifestações. O progresso da Ciência moderna demonstrou, assaz convincentemente, a que ponto esse universo observado [...] escapa não apenas à grosseira percepção humana, como mesmo aos instrumentos extremamente engenhosos que se construíram para seu aprimoramento. [...] O objetivo da Ciência moderna, que eventualmente levou-nos literalmente à lua, não é mais ‘aumentar e ordenar’ as experiências humanas; [...] é muito mais descobrir o que jaz *por detrás* dos fenômenos naturais tais como se revelam aos sentidos e à mente do homem”

Arendt, em sua arqueologia corrosiva da modernidade, argumenta que a divisão entre a ação política e o entendimento científico é essencialmente uma divergência de linguagem, com sua fonte na insuficiência do senso estético de percepção, tão caro aos antigos, da moderna ciência. Para ela, apenas a presença de outros que veem e ouvem o que vemos e ouvimos, com seu juízo em comum e imaginação, garantiria a realidade do mundo e de nós próprios. Todavia, tal amor pelo mundo foi a primeira vítima da “triumfal alienação do mundo da era moderna”; carregando consigo a questão da dignidade humana que só podia ser pensada em relação à estatura do homem no mundo, sua importância e seu valor. É de todo modo digno de nota que, ao contrário de Oppenheimer, apenas os cientistas de geração mais velha tenham ainda se preocupado com as consequências do que fora criado por suas obras e pela legalidade de seus raciocínios. Em seu ensaio *A Conquista do Espaço*, Arendt chega a citar os físicos Planck, Bohr e Schroedinger como exceções, associando-os ao antigo desejo de simplicidade, harmonia e beleza de astrônomos tal qual Copérnico, ao contemplar as órbitas dos planetas a partir do Sol e não da Terra. Não obstante a perda de contato entre suas visões físicas do mundo e nossos sentidos se tornasse cada vez mais evidente, todos eles,

pouco antes da Revolução Atômica e da conquista do espaço sideral, ainda exigiam que os resultados matemáticos de suas pesquisas pudessem ser traduzidos em linguagem comum a nossos sentidos para que, quiçá, fossem-nos de alguma valia existencial e não prática. Numa palavra, eles estavam longe do formalismo matemático que se tornaria o acorde fundamental da geração contemporânea de cientistas que os sucederam. Enquanto em nossa sociedade o declínio de valores compartilhados bem pôde ter sido acompanhado pela dissonante intensificação e enriquecimento de toda escala de emoções subjetivas e sentimentos privados, tão bem representada por Oppenheimer em sua evocação de um verso hindu, o aspecto a notar é que esta intensificação sempre acontecerá ao preço da afirmação da realidade do mundo e dos homens. Posto que alcance muitos de seus objetivos, o homem decairá em estatura porquanto estejam perdidas as condições nas quais sua humanidade possa vicejar.

Mas não será por acidente que a pretensão, meta e objetivos da ciência moderna possam poderosamente moldar nossa concepção e experiência da história. Se ora o mundo moderno é datado por Arendt politicamente com o lançamento de satélites ao universo em 1957 como “o primeiro passo para libertar o homem de sua prisão na terra”, ora com o “passo em falso” do lançamento de bombas nucleares e a possibilidade de sua destruição; sabemos que a era moderna teria começado cientificamente desde o século XVII.

A alienação humana em face da Terra e do mundo; bem como a convicção do homem moderno de que, em sua busca de verdade e conhecimento, ele não poderia mais confiar na evidência dada aos sentidos; seria corolário da própria perda de confiança na capacidade reveladora de verdade desses sentidos. O desejo da ciência moderna de enxergar a realidade por trás do engano da “ilusão antropocêntrica” fez com que todo progresso teórico e científico se desse às custas de qualquer ilusão acerca da estatura humana. Se a percepção sensível imediata não nos abriga para viver no mundo, se sua objetividade não

pode mais ser garantida, voltamo-nos agora não para os objetos sentidos do mundo, mas para o fato da sensação *qua* sensação como o único fundamento seguro de confirmação da experiência. Desde que nosso político juízo de gosto fora reduzido à mera esfera da sensação, como entes sencientes não estamos aptos a alcançar nenhuma verdade ou mesmo estarmos certos sobre qualquer coisa, quando nosso moderno ceticismo passou a desconfiar da capacidade reveladora dos sentidos. Como resultado, as ciências naturais se tornaram cada vez mais experimentais e, no processo, começaram a interferir diretamente na natureza. Tal interferência, de acordo com Arendt, não conheceria limites justamente por preparar o terreno para outras iniciativas progressivamente. Daí a noção de história e natureza como um processo em que todos os fins são degradados em meios para outros fins, e assim sucessivamente.

“Foi precisamente mediante uma abstração dessas condições terrestres, através do apelo a um poder de imaginação e abstração que alçaria, por assim dizer, a mente humana acima do campo gravitacional terrestre, e que o contemplaria do alto, em algum ponto do universo, que a Ciência moderna realizou sua proeza mais gloriosa e ao mesmo tempo mais desconcertante.”

Resumidamente, de acordo com a arqueologia de Arendt, tudo teria começado com a invenção de Galileu do telescópio, ensejando o desenvolvimento de uma nova ciência que considera a natureza da Terra a partir do flutuante ponto de vista do universo: a descoberta do ponto de Arquimedes. Ela teria marcado o estágio inicial para a humanidade a partir do qual os segredos do universo foram revelados à cognição humana com a mesma ‘certeza da percepção sensorial’; isto é, colocou-se “diante da criatura presa à Terra e dos sentidos presos ao corpo aquilo que parecia destinado a ficar para sempre fora do seu alcance”. Isto demonstrou que o homem poderia, através de sua engenhosidade técnica, transcender as limitações de seu corpo e de seu

pertencimento gravitacional à Terra e chegar a um entendimento da natureza previamente acessível somente através da especulação abstrata. Ao mesmo tempo, a invenção do telescópio demonstrou que os sentidos humanos eram insuficientes e ilusórios em sua busca de compreensão da natureza. Contudo, longe de iluminar o mundo físico, o abandono de nossa percepção sensorial pela verdade produzida por instrumentos técnicos nos deixou um universo cujas qualidades conhecemos não mais do que elas afetam nossos instrumentos de medida. No dizer do poeta: nossa cabeça presa entre dois mundos...

Como exemplo de tal alienação e suspeição sobre o que nos é dado pelo mundo, Arendt se refere ora à postura do filósofo Descartes ora à revolução copernicana: ao simples fato de que não são mais os astros que giram em torno da Terra e sim esta em torno deles. Tal desconfiância dos sentidos, e transformação do mundo em um universo de cujo processo carecemos a compreensão, teria autorizado nos diversos ramos do saber moderno uma ausência de responsabilidade pelo mundo tão cara à sua postura. Numa das maiores ironias já escritas ao narcisismo humano desde Freud, Arendt conclui seu ensaio com Heisenberg ao afirmar que quanto mais confiamos em instrumentos que nos deleguem a mais remota realidade das partículas ou de distantes galáxias, mais verdadeiro se torna o fato de que o objeto de pesquisa não é mais a natureza em si mesma, mas a investigação do homem sobre a natureza na qual, nas palavras do próprio Heisenberg, o homem encontra apenas a si mesmo. Numa palavra, encontra-se sozinho e jamais em companhia. Perante o possível descarte da pluralidade humana, anunciado desde a abstração flutuante do ponto de vista de Arquimedes e pelo formalismo dos símbolos matemáticos da moderna ciência, a estatura humana estaria sendo rebaixada senão destruída: mundo nenhum...

A mesma época moderna, segundo a pensadora, teria terminado no limiar do XX ao se cristalizar na ameaça de repetição de um mal que, agora sob faceta nuclear, ensaia em potencial a derrocada do mundo

que habitamos ao possibilitar novamente a erradicação da pluralidade humana da face da Terra. Com efeito, como não reconhecemos que este mal não seria radical, e sim penetrante e por isso mesmo banal, ao se espalhar como fungo pela superfície da terra afora, possivelmente nas mãos de quem quer que seja?

Mas quiçá nem sempre fora assim. Lado a lado à corrosiva arqueologia da modernidade operada por Arendt, podemos encontrar sugestivas alusões de como ela esboça uma alternativa de resposta à responsabilidade individual perante o mundo e às tarefas reservadas à comunidade política na era moderna. Conquanto descrente em sua época no que tange às advertências dos políticos contra a utilização do novo poder atômico (Arendt se refere à tentativa do então presidente americano Eisenhower em 1958, chamada associação “Átomos para a Paz”), ela também aponta para o fato de que o conhecimento científico-tecnológico tenha se tornado uma questão política de primeira grandeza e à possibilidade de resistência perante a possibilidade factual de sua realização. Deixemos, todavia, essas interrogações para outra oportunidade.

Referências

AGUIAR, Odílio. Condição humana e educação em Hannah Arendt. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 2, n. 44. 2008.

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. 10 ed. Tradução de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

DUARTE, André de Macedo. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAFER, Celso. Na confluência entre o pensar e o agir: sobre uma experiência com os conceitos de Hannah Arendt. In: *A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

LEBRUN, Gerard. *Hannah Arendt: um testemunho socrático em Passeios ao léu*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

VILLA, Danna Richard. *Politics, philosophy, terror: essays on the thought of Hannah Arendt*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

WAGNER, Eugênia Sales. *Hannah Arendt: Ética & Política*, São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *Why Arendt Matters*, Yale: University Press, 1944.

Data de registro: 12/02/2016

Data de aceite: 01/09/2016



Iluminismo colonial. A natureza e os índios no poema de Basílio da Gama, “O Uruguai”

*Sonia Campaner Miguel Ferrari**

Resumo: O poema *O Uruguai*, de Basílio da Gama, escrito no século XVIII, é entendido principalmente, como um poema alegórico que homenageia o Marques de Pombal e sua política iluminista. Percorre-se, neste ensaio, algumas interpretações do poema e procura-se apontar, em virtude das particularidades e ambigüidades do projeto iluminista português, outras possibilidades de interpretação do poema a partir dos elementos considerados acessórios: a natureza e os índios.

Palavras-chave: Iluminismo. Colonialismo. Alegoria. Natureza. Índios. Epopéia.

Colonial enlightenment: Nature and the indians in Basilio da Gama’s poem, “O Uruguai”

Abstract: Written in the XVIIIth century, the poem *Uruguai* of Basílio da Gama has been considered an allegorical homage to Marquis of Pombal and his illuminist politics. We present here some interpretations of the poem and also point other possibilities of interpretations due to the particularities and ambiguities of the Portuguese illuminist project, and using nature and Indians, elements considered accessories by the tradition.

Keywords: Illuminism. Colonialism. Allegory. Nature. Indian. Epopee.

* Doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Assistente-Doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: soniacamp@pucsp.br

Lumières coloniales: La nature et les indiens dans le poème “O Uruguai” de Basilio da Gama

Resumée: Le poème *O Uruguai*, écrit par Basilio da Gama au XVIIIe siècle est entendu essentiellement comme un poème allégorique qui honore le Marquis de Pombal et sa politique éclairée. Nous présentons dans ce texte certaines interprétations du poème et cherchons à souligner, en raison des particularités et des ambiguïtés du projet portugais des Lumières, d'autres possibilités d'interprétation du poème à partir d'éléments considérés comme des accessoires: la nature et les Indiens.

Mots-clés: Lumières. Colonialisme. Allégorie. Nature. Indiens. Épopée.

Apresento aqui uma leitura do poema de Basílio da Gama, *O Uruguai* centrada na interpretação do significado do Canto IV do mesmo, seja dentro da economia do próprio poema – relacionada com a unidade de ação e os requisitos básicos para a produção de um poema épico, retomando algumas das interpretações de estudiosos da literatura brasileira – seja na relação que o tema do Canto IV estabelece com o movimento cultural da época em Portugal e no Brasil. Para tanto, é necessário abordar a temática a partir dos temas: 1) O iluminismo em Portugal: o mecenato pombalino; 2) A estrutura do poema: o louvor a Pombal através da saga do herói Gomes Freire de Andrada; 3) Um poema épico no século XVIII brasileiro? Algumas interpretações do poema de Basílio da Gama; 4) A interpretação de Ivan Teixeira; 5) O Canto IV: iluminismo e natureza n’ *O Uruguai*; 6) O poema como alegoria e as alegorias do poema.

1. O Iluminismo em Portugal

Sabemos que o Iluminismo se caracteriza pela extensão do pensamento racional cartesiano e da visão da Física mecânica de cunho experimental a outras áreas da atividade humana que não se restringem à filosofia e à ciência. Essa extensão caracterizou-se na transformação do pensamento escolástico, na introdução desses métodos nas academias, e no surgimento mesmo de academias, laboratórios de investigação etc. Caracterizou-se também na adoção de estratégias políticas que estariam de acordo com os novos tempos: o incentivo à pesquisa, a transferência, gradativa, do ensino, das mãos religiosas para as laicas, ou, como ocorreu em Portugal, das mãos dos jesuítas para as mãos dos oratorianos, culminando no banimento dos primeiros daquele país. Isso se deu “sob o pretexto de que [os jesuítas] contrariavam o progresso geral do Estado e a clareza das idéias do ensino”¹, ou seja, não estavam em consonância com os projetos de esclarecimento estabelecidos nesse momento pelo Marquês de Pombal, o então ministro do rei D. José I.

Portugal, como país católico, procura seguir a maré do pensamento moderno, no entanto essa sua condição lhe impõe limitações claras. Ivan Teixeira² aponta essa diferença na forma que o Iluminismo assumiu na península ibérica; nesses países católicos, a autonomia individual é limitada pela própria condição existencial do homem: este encontra-se sob a dependência de um ser supremo que comanda as leis da natureza e da própria condição humana, e que tem como representante na terra o rei. Essa concepção acaba por ampliar o poder real. Por outro lado, nos países sob a influência da reforma luterana, que preconiza uma maior autonomia do homem em face das escrituras

¹ TEIXEIRA, 1999, p. 24.

² TEIXEIRA, 1999, p. 25-26.

sagradas, tem-se uma consciência maior dos impasses morais vividos pelo homem e da autonomia que o homem tem diante desses impasses³.

Podemos então notar que os ventos iluministas sopram por toda a Europa, mas assumirão formas variadas de acordo com a paisagem que têm pela frente. Sabemos também hoje que com base na idéia de que o homem é essencialmente um ser racional, muitas ações não propriamente racionais foram justificadas. Não podemos, portanto, homogeneizar essa concepção que, é verdade, trouxe inúmeras possibilidades de mudanças nas relações antes estabelecidas, mas também muitas possibilidades de argumentar em favor da manutenção de algumas das relações já consolidadas.

No estudo intitulado *A concepção de natureza no século XVIII em Portugal*, Pedro Calafate apresenta as ambigüidades inerentes não só à realização do projeto iluminista em Portugal, mas aquelas que são inerentes ao próprio projeto iluminista: o conceito de natureza se presta bem a essa discussão, pois não há conceito mais vago do que esse. A impossibilidade de definir com precisão o que seja natureza mostra a limitação das formulações gerais, dos conceitos genéricos. Calafate cita Teodoro de Almeida, para quem “a não determinação rigorosa do seu conceito e do seu significado preciso acabaria por transformar a natureza numa idéia vazia que, à força de possuir tantas acepções não possuiria, afinal, nenhum conteúdo em particular”⁴. A dificuldade de formular de modo claro e não ambíguo o significado do termo natureza, dificuldade essa partilhada também, por exemplo, por d’Alembert no

³ Walter Benjamin, em *Origem do Drama Barroco Alemão*, sublinhou as diferenças entre os dramas espanhóis e os dramas alemães devido à diferença de caracterização da posição existencial do homem entre católicos e protestantes. Para o pensador alemão, a personagem do soberano nos dramas alemães mostra um conflito maior por estar consciente de sua limitação para a realização da tarefa reservada ao rei, enquanto que o rei católico mantém aberta a possibilidade de recorrer ao poder divino para a resolução de impasses cujo alcance seja maior que o do braço do rei.

⁴ CALAFATE, s.d., p. 8.

verbetes “natureza” da *Encyclopédie*⁵, indica que algo escapa às formulações racionais, científicas e fundadas na observação preconizadas pelo movimento iluminista.

Calafate nos dá alguns exemplos de escritores e teóricos portugueses que procuraram dar conta dessa idéia e que consideram que por detrás dessa pluralidade de significados há algo que talvez se recuse a essa redução conceitual. No entanto, o homem do Iluminismo não abre mão dessa conceituação, e da ordenação da natureza.

Parece haver a respeito do termo natureza e das idéias que designa, em particular na cultura setecentista, o “sentimento íntimo”, entre autores e leitores, de que compreendem ou podem explicitar, se necessário o seu conteúdo, embora tal sentimento se faça acompanhar da impressão, mais ou menos intensa, de que se trata de uma idéia complexa. É precisamente esse sentimento que vemos enunciado no texto de Teodoro de Almeida ao colocar na boca de um seu personagem (a) expressão...: ‘nós a conhecemos bem, ainda quando a não podemos bem definir.’⁶

O que autor do ensaio procura mostrar é a permanência de inconsistências e irracionalidades no discurso iluminista. Por exemplo, contra as “maquinações”, ou seja, artificialidades dos jesuítas, autores pombalinos reivindicam a simplicidade de um método natural⁷, sendo que somente seus autores garantem a sua veracidade. A natureza aparece então como a justificativa para a ordem e a finalidade definidas pelo projeto iluminista a partir dos métodos matematizantes das ciências físicas. Em Portugal, tal lógica do mecanicismo desembocou “numa filosofia religiosa”, isto é, numa filosofia que aceita os

⁵ *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Par une société des gens de Lettres, mis en ordre et publié par M. Diderot e M. D’Alembert, 35 volumes, Paris, chez Briasson, 1751-1780. Nesse verbete D’Alembert remete aos vários sentidos da palavra natureza ao longo da história da filosofia, que vai desde o conjunto das coisas criadas, sejam elas materiais ou espirituais, até às leis que regem essas mesmas coisas, ou àquilo que faz com que uma coisa seja ela mesma etc.

⁶ CALAFATE, s.d., p. 16.

⁷ CALAFATE, s.d., p. 19.

resultados de um discurso científico como expressão de uma realidade física passível de ser conhecida, mas, que se revela como símbolo. O que de fato nos interessa aqui é exatamente isso: a manutenção da idéia de símbolo em pleno movimento iluminista. É importante apontar esse contexto de concepção filosófica, pois é nele que se justificam as ações tomadas à época do Marquês de Pombal, mecenas que acolheu na corte portuguesa o poeta Basílio da Gama.

2. A estrutura do poema: o louvor a Pombal através da saga do herói Gomes Freire de Andrada

Basílio da Gama escreveu *O Uruguai* em 1769. O poeta nasceu na então Capitania de Minas Gerais em 1741, em São José das Mortes, hoje Tiradentes. Estudou para jesuíta no Colégio da Ordem, expulsa dos domínios portugueses, sendo que seus membros ficaram então livres para que se desligassem, em 1759. Basílio da Gama preferiu voltar à vida civil e continuar seus estudos no Rio de Janeiro, num seminário do qual foi expulso por ter escrito uma sátira. Em 1760 estava já em Roma, junto aos jesuítas novamente. Ficou ali até 1767, tendo sido admitido em 1763 à Arcadia Romana. Há especulações a respeito de como Basílio da Gama teria conseguido tão rápida ascensão, mas de fato o que nos interessa é que nesse período ele escreve alguns poemas, e que em 1767 encontrava-se novamente no Rio de Janeiro. Dois anos depois ele terá escrito *O Uruguai*, mas já em Lisboa, para onde foi mandado preso em 1768 por causa de uma lei, de 28 de agosto de 1767, que estabelecia penalidades para as pessoas ligadas de algum modo aos jesuítas. A pena era de 8 anos de degredo para Angola. Basílio da Gama livra-se da pena ao escrever um poema sobre o casamento da filha do futuro Marquês de Pombal, que lhe arranhou o perdão. Tanto cai nas boas graças do Marquês que em 1774 é nomeado Oficial da Secretaria do Reino, cargo de importância que ocupou até a morte.

O assunto do poema *O Uruguai* é a luta da tropa aliada, espanhola e portuguesa, contra os índios que viviam nas Missões jesuíticas do atual Rio Grande do Sul, no sul do país. Segundo o Tratado de Madrid (de 1750), que reviu as fronteiras entre as colônias portuguesas e espanholas estabelecidas no Tratado de Tordesilhas, deveria haver uma troca de territórios: os portugueses deveriam sair da Colônia de Sacramento, hoje República do Uruguai, cedendo-a aos espanhóis, em troca da área ocupada pelas missões jesuíticas, que recebia na época o nome de Sete Povos. Os índios, incitados pelos jesuítas, recusavam-se a tornarem-se súditos dos portugueses. Os dois países concordam em desalojá-los pela força, o que se inicia em 1754. Esta primeira campanha, relatada rapidamente no Canto I do poema, ocorre com a vitória dos índios. Uma segunda campanha, a de 1756, é a descrita no poema. As aldeias são destruídas, os índios mortos, mas os portugueses ainda não podem contar com êxito definitivo. O comandante da campanha, Gomes Freire de Andrada, Governador do Rio e de Minas, retira-se do local levando consigo muitos aldeados, e as missões são extintas.

Basílio da Gama encontrava-se no Rio de Janeiro, e presenciou a partida dos soldados em direção à campanha. Mas não tem acesso a não ser aos relatos indiretos de participantes da campanha. Por outro lado, ao escrever seu poema, encontrava-se em Lisboa. Podemos supor que a idéia da elaboração desse poema, considerado épico por vários estudiosos⁸, nasceu ali, no momento em que se prepara a batalha, e recebeu, mais tarde, acréscimos que se devem ao contato de Basílio da Gama com o Marques de Pombal.

Como dissemos, Basílio da Gama toma como tema de seu poema essa segunda campanha, de 1756, contra as missões jesuíticas. O poema é composto por cinco cantos. O Canto I descreve o encontro das tropas espanholas com as portuguesas. O comandante português Gomes Freire

⁸ Cf. o item 3 deste trabalho.

relata ao espanhol, durante um banquete, o ocorrido na primeira campanha: sua derrota diante dos índios e das águas do rio Uruguai. O Canto II relata o avanço das forças aliadas e o encontro da cultura européia com a indígena. Basílio da Gama descreve esse diálogo, esse choque cultural entre as duas culturas, de modo a colocar na boca dos índios Sepé e Cacambo uma concepção de mundo fundada na idéia de que eles, os índios, têm uma razão mais universal que a dos portugueses, e também que a dos espanhóis. Na boca de Cacambo Basílio põe uma espécie de queixa de quem habita do lado oeste do Atlântico, pois os países da Europa tomam decisões que afetam esses povos, sejam eles os habitantes primitivos desta terra – os índios - ou os colonos. Diz o poema:

Com o largo oceano de permeio,
Em que os suspiros dos vexados povos
Perdem alento. O dilatar-se a entrega
Está nas nossas mãos, até que um dia
Informados os reis nos restituam
A doce e antiga paz. Se o rei de Espanha
Ao teu rei quer dar terras com mão larga
Que lhe dê Buenos Aires, e Correntes
E outras, que têm por estes vastos climas;
Porém não pode dar-lhes os nossos povos.
E inda no caso em que pudesse dá-los,
Eu não sei se o teu rei sabe o que troca
Porém tenho receio que o não saiba.
(O Uruguai, Canto II, versos 61 a 73)

O diálogo entre Cacambo e o General mostra também que esse choque cultural é também um embate político. Cacambo quer ficar em suas terras, aquelas que ele ara, onde caça e pesca, onde vive e sobrevive sua gente. Nessa terra nenhum rei tem poder: *Vê que o nome dos reis não nos assusta/O teu está muito longe* (vs. 108-109). No entanto, o índio completa a frase afirmando que *não temos outro rei mais do que os padres* (vs.110). Esse diálogo põe o índio como

representante daquele que vive no lugar: ele tem orgulho de ali estar, mas o herói português não o deixará esquecer que sua paz e tranqüilidade dependem do rei que é “vosso pai”. Diz o general:

Quer o benigno rei que o fruto seja
Da sua proteção. Esse absoluto
Império ilimitado, que exercitam
Em vós os padres – como vós vassalos –
É império tirânico, que usurpam.
Nem são senhores, nem vós sois escravos.
O rei é vosso pai: quer-vos felizes”
(versos 127- 133)

Está claro, como quer Ivan Teixeira, que Basílio da Gama compõe esses versos com o intuito de fazer a propaganda da política pombalina anti-jesuítica. Mas está claro também que o poeta coloca na boca do índio o sentimento daquele que habita aquelas terras: o que têm eles a ver com as contendas *dessas gentes da Europa*? Podemos também notar que a qualidade dos índios – grandes almas, grandes guerreiros, livres, justos – é afirmada com o objetivo de engrandecer a campanha do herói, mas essas qualidades são as qualidades reconhecidas como essenciais aos cidadãos, cidadãos que enquanto estiverem submetidos a um poder – o da Coroa Portuguesa – deverão prestar obediência a ela. Esse canto termina com o combate entre europeus e indígenas no qual estes são derrotados e se retiram, e ainda com a morte de Sepé. No Canto III o poeta nos leva até Cacambo que, tendo sonhado com a imagem de Sepé que o incita a continuar a luta, volta ao acampamento dos aliados, atea fogo à vegetação em torno do local e foge, logo em seguida, atirando-se às águas do rio. Já do outro lado da margem, padre Balda – o jesuíta e vilão da história - manda prender e matar Cacambo, para poder casar seu filho ilegítimo, Baldetta, com Lindóia, mulher de Cacambo, e desse modo assumir também a posição de cacique. Tanajura, a feiticeira da tribo, por meio de suas artes, permite a Lindóia ter a visão do terremoto de Lisboa e a expulsão dos jesuítas, com o que

a morte de seu marido parece ter sido vingada. O Canto IV, ao qual voltaremos mais adiante, relata o avanço das tropas em direção às missões. Basílio descreve uma região alta e enevoadada, de grande beleza natural. Na aldeia, no entanto, todos se reúnem para o casamento de Baldetta e Lindóia. Mas a moça dirige-se a um bosque próximo, onde se deixa picar por uma cobra venenosa. Seu irmão, Caitetu, nota sua ausência e prevê o pior. Vai encontrá-la já morta, e sobre ela ainda a serpente que a picou. Enquanto isso, um índio anuncia a chegada à aldeia dos europeus. Por ordem dos jesuítas os índios ateam fogo à aldeia enquanto aqueles fogem. O Canto V, “considerado o pior de todos e visivelmente mal acabado” na opinião de Antonio Cândido⁹, tem como assunto principal a pintura no teto da igreja, que alude à idéia de um império universal da Companhia de Jesus, e seus atos condenáveis para realizá-lo. É novamente uma peça de propaganda política na medida em que enfatiza a péssima obra jesuítica e a validade do esforço do Marquês de Pombal para expulsá-los de Portugal e da Colônia. O poema termina com uma exortação à musa e ao sucesso futuro do poema.

⁹ CÂNDIDO, 1995, p. 192. Cf. Ivan Teixeira, op. cit., uma leitura que se opõe a essa opinião de Antonio Cândido. O autor de *Mecenato Pombalino* mostra as relações entre as características desse Canto e outras representações da arte dos anos 1700. Para este autor, a descrição do teto da Igreja que se vê nesse Canto relaciona-se à imagem do teto da Igreja de Santo Inácio pintado por Andrea Pozzo entre 1691 e 1694 utilizando a fórmula *ut pictura poiesis* (a poesia é uma pintura que fala). Ali é elogiada, sob a forma pictórica, a Companhia de Jesus, enquanto que o teto descrito por Basílio da Gama, em vez de glorificar a Companhia “acusa-a de inúmeros crimes e usurpação de poderes. Ao contrário, Pozzo, que era jesuíta, interpreta a soberania da Companhia, tanto na Europa quanto no resto do mundo, como a justa causa da apoteose de Santo Inácio. Logo, Basílio executa uma imitação às avessas, inventariando os motivos pelos quais toma os jesuítas por objetivo de vitupério no poema” (p. 500).

3. Um poema épico no século XVIII brasileiro? Algumas interpretações do poema de Basílio da Gama

A partir da leitura do poema algumas questões se colocam: Por que o poeta escreve um poema em intenção épica em pleno século XVIII, momento em que não há mais lugar para a épica? É de fato um poema épico?

Uma análise do conteúdo do poema e das circunstâncias em que foi escrito pode nos responder essa pergunta, mas antes trata-se de refletirmos a respeito da relação entre as formas estéticas e o conteúdo de que dispõe o autor. É certo que a posição ocupada por Basílio da Gama junto à corte, ao lado do Marques de Pombal, tem um papel nas escolhas que faz o poeta, mas isso não é determinante.

Diz Antônio Cândido: “Embora tenha dado a *O Uruguai* uns disfarces de epopéia, quase tudo o afasta do gênero: o assunto, reduzido e atual, quebrando a norma da distância épica; o tamanho pequeno, incompatível com as regras; a presença da sátira e do burlesco, que são a própria negação destas e aproximariam a obra do poema herói-cômico, isto é, a anti-epopéia deliberada”¹⁰. Conclui Cândido que “é um poema narrativo de assunto entre épico e político, banhado por um lirismo terno ou heróico, que permite ver com simpatia o índio brasileiro”¹¹. Ou seja, segundo Cândido, o autor tenta adaptar a certo formato épico os temas que estão à sua disposição no momento: a política pombalina anti-jesuítica, um certo sentimento anticolonial que aparece na fala dos índios, ao lado de um sentimento de dependência em relação à metrópole, a beleza natural da colônia. Segundo o próprio Cândido, e ainda Antonio Bosi, o poema já se inseriria num movimento entre a classe de letrados brasileiros que têm em mente a criação de uma literatura brasileira: “historicamente considerado, o problema da ocorrência de uma literatura no Brasil se apresenta ligado de modo

¹⁰ CÂNDIDO, 1995, p. 193.

¹¹ CÂNDIDO, 1995, p. 193.

indissolúvel ao ajustamento de uma tradição literária já provada há séculos – a portuguesa – às novas condições de vida no trópico”¹². Refere-se aqui ao período barroco, século XVII. A essas características, o século XVIII veio acrescentar “uma concepção até certo ponto nova que representa, nas idéias em geral, a influência das correntes ilustradas do tempo; a literatura do Classicismo de inspiração francesa e do Arcadismo italiano”¹³. Esse último período teria sido uma pequena “Época das Luzes”, tendo colocado questões relativas à independência política, à emancipação intelectual, além de ressaltar as qualidades, positivas e negativas do povo da colônia.

Podemos nos fazer primeiramente uma pergunta¹⁴: por que Basílio da Gama recorreria à forma épica para escrever o poema em questão, levando-se em conta que tal forma perdeu sua razão de ser no período moderno, o mesmo que viu nascer o romance, e mais tarde a crônica jornalística? Se, como vimos, para Antonio Cândido o autor não mantém nenhuma das características que definem uma epopéia, para Bosi¹⁵ o intuito original do autor foi épico, e para Sergio Buarque¹⁶ trata-se de uma epopéia americana “invadida pelo lirismo” devido à influência do Arcadismo italiano.

Ora, se levarmos em conta a afirmação de Lukács¹⁷ para quem as formas não são imunes à evolução histórica, ao assumir os conteúdos de cada época a título de matéria contingente, essas formas sofrem transformações. Ainda, segundo Lukács, a epopeia retrataria uma espécie de paraíso caracterizado na *Teoria do Romance* como um mundo sem alienação no qual o sentido era imanente à vida. O poema

¹² CÂNDIDO, 2000, p. 84.

¹³ CÂNDIDO, 2000, p. 88.

¹⁴ A pergunta que nos fazemos é semelhante àquela que fez Walter Benjamin no projeto do livro sobre Baudelaire. Ali Benjamin pergunta sobre o uso, pelo poeta moderno, da alegoria, modo de expressão que aparece nos dramas barrocos, objeto da investigação do filósofo alemão em sua tese de livre-docência, *Origem do Drama Barroco Alemão*.

¹⁵ BOSI, 2002, p. 91.

¹⁶ HOLLANDA, 1996, p. 604.

¹⁷ LUKÁCS, 2000.

de Basílio da Gama retrata um conflito que se opõe à idéia de unidade expressa no poema épico. Se a intenção de Basílio da Gama era a de criar uma obra épica para fazer a propaganda da política pombalina, os elementos com que tem de lidar para tanto fizeram de seu poema algo distinto de uma epopéia. Basílio da Gama é um poeta brasileiro, isto é, um colono, educado entre os jesuítas, mas que conserva, mesmo em Portugal, a consciência das diferenças entre a metrópole e a colônia. Isto não significa dizer que Basílio da Gama defende a independência da colônia, mas que tem ainda diante de si o que significa viver na colônia em contraste com a metrópole. As ambigüidades¹⁸ contidas no poema são as que se devem a uma posição em que se encontra alguém que se refere à sua terra como posse de outro – o general Gomes Freire é visto como aquele que fala em nome de uma autoridade distante, mas que em nenhum momento é contestada -, mas que reconhece que o habitante natural da terra, o índio, tem também uma razão, e luta por ela em condições desfavoráveis em relação à do europeu, a não ser pelo fato de que, no poema, Basílio da Gama credita aos jesuítas o ensinamento de uma arte guerreira aos índios.

Os elementos presentes no poema: a propaganda da política pombalina, o combate aos jesuítas, o lirismo na exposição da beleza da nova terra e da pureza do amor entre os índios, o reconhecimento e a valorização das qualidades do povo da terra e que os fazem merecedores do lugar em que nasceram – tais elementos não nos levam a considerar o poema como épico. Para alguns, basta a glorificação da política pombalina para considerar épico o poema, pois nesse gênero nos deparamos com um acontecer “determinado pela busca de valores coletivos, religiosos e familiares, gerando uma situação de conflito que

¹⁸ BOSI, 2002, p. 87.

caracteriza o ‘destino nacional’¹⁹. Segundo essa afirmação, o “caráter nacional” de um povo só se afirma nas guerras e conflitos.

O que corre perigo no episódio narrado por Basílio da Gama, do ponto de vista da metrópole e do poeta que teme outros inimigos, não é a cultura, a língua ou qualquer outro aspecto que poderia servir para caracterizar algo como a “identidade” indígena, mas é a posse da terra pela coroa portuguesa, que aqui aparece como protetora da natureza que é frágil diante dos inúmeros aventureiros que dela querem lançar mão. Podemos por isso aproximar o poema de Basílio da Gama a um romance em versos, no qual mais de um drama se desenrolam: 1) o do embate entre o Marques de Pombal e os jesuítas: para o primeiro, a necessidade de expulsar os catequisadores e afirmar sua autoridade, para os últimos, a manutenção do trabalho realizado, usando inclusive os índios para fazer valer o seu intuito; 2) o dos índios, que já perderam sua paz e estão em vias de perder também sua terra e sua liberdade; 3) o de Lindóia, que perde seu marido e se vê na contingência de ter que desposar quem não quer.

4. A interpretação de Ivan Teixeira

Em seu livro *Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica*, Ivan Teixeira propõe a seguinte leitura do poema de Basílio da Gama:

Pela perspectiva do seguinte ensaio, o núcleo da significação de *O Uruguai* encontra-se no louvor ao Marquês de Pombal, que implica o ataque aos inicianos, e não na valorização do índio enquanto elemento típico da terra do autor. Sem desconsiderar o imenso valor artístico do poema, importa ao presente ensaio examiná-lo como parte do discurso ilustrado português, na medida em que glosa uma de suas principais constantes temáticas (pombalismo+antijesuitismo= domínio das Luzes), adotando uma das formas poéticas preferidas da Ilustração, o encômio

¹⁹ DAMIÃO, 1999, p. 188. A autora examina duas posições divergentes acerca da noção de épico e a de teatro épico em Brecht. A citação acima remete ao estudo de Bornheim, 1992.

alegórico, para cuja realização o poeta se valeu de alguns componentes do poema épico.²⁰

Segundo Ivan Teixeira, o Marquês de Pombal se enquadra perfeitamente aos ideais propagados pelo iluminismo: e isso significa o estabelecimento de condições para que haja uma administração eficiente do Estado, baseada em “critérios racionais”. A Universidade tem um papel importante nisso: “por meio de professores ela deveria criar e promover a luz do saber, difundindo-a para todos os compartimentos da Monarquia”²¹. Países como a Inglaterra, a França, a Holanda e a Áustria constituíam-se em “centros irradiadores do progresso” onde foi criado um “conceito de administração pública legitimado por forte aparato racionalista”²².

Fazia parte desse ideal administrativo também criar uma retórica favorável a essa política, e o Marquês sabedor da importância desse aspecto para o sucesso de suas atividades foi um grande incentivador e criador de um forte esquema de propaganda.

O poema de Basílio da Gama *O Uruguai* é uma das peças dessa propaganda da política pombalina. Nesse poema Basílio da Gama retrata o Marquês de Pombal no Canto IV como aquele “que libertaria os indígenas do domínio opressivo dos jesuítas”²³, além de a figura do Marquês dominar “toda a abertura de *O Uruguai*”²⁴. Com essas afirmações o autor pretende contestar a idéia segundo a qual há n’*O Uruguai* uma “dimensão indianista, naturista ou nativista, entendida como fator de brasilidade e estímulo nacionalista”²⁵. Para ele “a presença do índio não passa de suporte para a celebração de Pombal, associada à desqualificação dos jesuítas”²⁶.

²⁰ TEIXEIRA, 1999, p. 33.

²¹ TEIXEIRA, 1999, p. 27.

²² TEIXEIRA, 1999, p. 27-28.

²³ TEIXEIRA, 1999, p. 32.

²⁴ TEIXEIRA, 1999, p. 492.

²⁵ TEIXEIRA, 1999, p. 55.

²⁶ TEIXEIRA, 1999, p. 32.

Pretendemos apresentar aqui uma interpretação que não se opõe em todos os pontos à de Ivan Teixeira, mas que acrescenta algo mais ao sentido da presença dos índios e da natureza no poema em questão. Se nossas reflexões iniciais referem-se ao modo como o iluminismo se disseminou em Portugal, os índios e a natureza não são somente elemento de suporte ao elogio da política pombalina, mas permitem detectar no poema traços de uma concepção filosófica do poeta brasileiro que refletem as concepções da metrópole e do próprio brasileiro letrado do século XVIII relativas a esses elementos que são objetos das reflexões dos iluministas, mas que ao mesmo tempo não se deixam reduzir aos seus principais conceitos.

5. O Canto IV: iluminismo e natureza n’*O Uruguai*

Queremos acrescentar algo à afirmação de Ivan Teixeira, para quem todo o poema é uma louvação do Marquês de Pombal e da sua política: “se um crítico se perdesse na contemplação dos pormenores e não captasse a mensagem da alegoria, essa seria talvez uma visão parcial e redutora do teto de Andrea Pozzo. Isto é, projetou-se o afresco como a glorificação da Companhia – que, depois de dominar os quatro cantos da terra, foi alçada com imensa pompa para o reino de Deus. O mesmo se pode dizer da tradição crítica brasileira, que isola a exaltação da América em *O Uruguai*, sem se dar conta de que a essência arquitetônica do texto é a encenação alegórica de um ambicioso louvor ao conde de Oeiras, o maior combatente da Companhia de Jesus”²⁷.

No entanto, a compreensão da mensagem da alegoria se faz também pela contemplação dos pormenores, pois é nestes que se encontra aquilo que o discurso iluminista não alcança. É nesses pormenores que se encontra a ambigüidade dos discursos, e em particular do poema de Basílio da Gama. Apontar essa ambigüidade

²⁷ TEIXEIRA, 1999, p. 498

não significa negar o caráter da mensagem do poema como um todo, mas apenas apontar as suas fissuras.

Gostaria de me ater exatamente num desses pormenores – a presença dos índios e da natureza no poema – para voltar à temática da primeira parte deste trabalho, ou seja: como poderia aparecer uma concepção iluminista num poema escrito em Portugal por alguém originário da Colônia como Basílio da Gama? Se, como dissemos antes, o discurso iluminista comporta contradições, mesmo na tentativa de formular um discurso racional, coerente e de acordo com os mais modernos métodos de investigação e composição²⁸, e isso acontece na Europa, como poderia Basílio da Gama não deixar transparecer em algum momento traços dessas fissuras?

Não estamos com isso afirmando que o poema de Basílio da Gama exalta as qualidades da natureza e do índio brasileiro como uma forma de colocar aí um discurso patriótico. No Brasil colônia o empreendimento civilizador da metrópole foi de conquista e exploração comercial no seu início; de catequização e aculturação do índio, e expulsão de suas terras²⁹, no entanto Basílio da Gama parece estar longe de intentar colocar o índio na posição de um contestador do poder dos países da Europa, e mais próximo de tratar o índio e natureza como “objetos” de um sujeito poderoso e capaz de protegê-los daqueles que procuram usá-los ou destruí-los. Desse modo, ele é porta-voz de uma concepção filosófica que vê o índio e a natureza como inferiores porque inconscientes (não conhecedores) da ordem e da finalidade, ameaçados pela ação dos jesuítas. Assim, o Marquês de Pombal aparece portador da causa inteligente³⁰, da ordem a ser estabelecida na colônia. O papel

²⁸ CALAFATE, s.d. o Prefácio e principalmente o Capítulo 1, em que o autor apresenta as características contraditórias do século das Luzes em Portugal. Cf. TEIXEIRA, 1999.

²⁹ SUBIRATS, 1992, p. 399-410

³⁰ Noutro poema de Basílio da Gama cujo tema são os “infortúnios de José de Seabra”, o Marquês de Pombal aparece como o “*factor*, o criador, o fabricante, o demiurgo” (TEIXEIRA, 1999, p. 98): “Olhou Fabio que he justo, e então pondera/Que a vaidade deste homem que elle ama,/ Contra o mesmo factor logo se altera”(GAMA *apud* TEIXEIRA, 1999, p. 97).

do rei, do soberano, é o de garantir a ordem humana de acordo com a ordem divina, e esta se expressa na natureza; a ordem natural é divina. No entanto, essa ordem natural é descaracterizada pelos jesuítas. Como os índios estão ainda muito próximos da natureza, não têm consciência dessa ordem, e são conduzidos, por causa de sua ingenuidade, pelos ardis dos jesuítas. Mesmo assim, Basílio da Gama não pode deixar de glorificar a majestuosidade da paisagem colonial; sua exuberância é visível. Mas é exatamente essa beleza e essa exuberância que a tornam um chamariz para os aventureiros. Ao mesmo tempo em que Basílio da Gama glorifica as ações do Marquês e as reconhece como necessárias para a manutenção da paz e da harmonia na colônia, a presença da natureza e dos índios no poema revela o quanto é árdua essa tarefa, pois o homem deve reafirmar a sua paz em detrimento daquilo que ele perdeu e que os índios de certa forma representam.

Alfredo Bosi aponta uma “dubiedade” relativa ao tratamento do tema do índio e da natureza no poema, e segundo o estudioso ela se deve ao fato de que em *O Uruguai*, encontramos tanto uma “justificativa do massacre das missões do Sul”³¹ pelas tropas comandadas por Gomes Freire – e essa justificativa é a do poder da metrópole – como uma caracterização desse mesmo índio massacrado como valente, altivo, capaz de defender sua terra em nome de uma idéia do que é ser livre (Canto II, versos 48-110). No entanto, as palavras proferidas pela boca de Sepé e Cacambo, como vimos, não soam como discursos em defesa da pátria livre, mas em defesa de um ideário que está em perigo com a presença dos jesuítas. O comandante português opõe, à idéia de uma liberdade “escravizada” pelos jesuítas, a idéia de liberdade que significa obediência ao rei de Portugal (II, 119-126). Segundo a fala do índio Sepé, a liberdade foi herdada junto com a terra que receberam de seus antepassados: se lhes tiram a terra, lhes tiram também a liberdade. Como é possível que esse rei possa lhes conceder

³¹ BOSI, 2002, p. 91.

liberdade se quer lhes tirar a terra? (II, 176-190). No entanto, em tudo o que cerca o poema, não só o índio, mas também o homem branco, já a perdeu.

A batalha travada entre europeus e índios sela a discussão: como afirma Bosi, o índio tem razão, mas no embate entre a sua razão e a do europeu vence a deste. Ao ver de Basílio da Gama, o índio, na verdade já não é mais livre: ou se deixa proteger pelo rei português, ou se deixa aculturar e escravizar pelos jesuítas. No Canto III Sepé aparece a Cacambo, incitando-o a arrancar da Europa sua fortuna (III, 49-74). Cacambo, inspirado por essa imagem fantasmagórica, dirige-se ao acampamento do inimigo, e põe fogo na vegetação seca. A coragem e a determinação do índio são valorizadas de tal modo que Basílio da Gama o compara com Ulisses, quando este contempla a ruína de Tróia. O índio é também um herói: corajoso, determinado e astuto. Ele luta por um ideal e não irá abandoná-lo facilmente. No entanto, para Basílio da Gama o ideal que o índio simboliza não vai se realizar a menos que ele ceda ao poder da coroa portuguesa. Nos versos 22 a 54 do canto IV Basílio descreve a paisagem natural, entremeada por pequenas casas, pacífica e bela, que logo após será destruída pelo padre jesuíta. O futuro não está garantido enquanto esses padres lá estiverem. Lindóia não suporta esse poder destrutivo, e tira sua vida para não ter que se submeter a ele. No entanto, o poema aponta a possibilidade de um outro poder, o dos portugueses, capaz de manter intactas a beleza e a exuberância dessa terra. Nos versos 214-219 do canto IV Basílio promete à “Amável indiana” a vingança por sua morte: essa vingança é o cumprimento das promessas feitas pelo poeta nos versos IV, 287 e V, 140. Em IV, 287 a promessa é feita ao gênio da inculta América: promete o poeta a esse gênio, que o faz levantar em suas asas, a paga pelo sofrimento que um dia os jesuítas o impuseram. Em V, 140, o poeta promete aos que canta no poema o sucesso deste mesmo, isto é, sua história será conhecida no futuro, e neste serão conhecidas as

maldades realizadas pelos jesuítas e o pulso forte e magnânimo do Marquês que salvou a Colônia e os colonos desse infortúnio.

Para Antonio Cândido o Canto IV é o mais belo de todos, e apresenta, de fato, a mais bela descrição da natureza do lugar. A visão do campo a partir do alto da montanha corresponde a uma visão paradisíaca: a beleza do local contrasta com as más intenções dos jesuítas, segundo a visão de Basílio da Gama e seu porta-voz, o herói Gomes Freire. Enquanto os portugueses e espanhóis se aproximam, os índios estão reunidos em local onde se realizará a cerimônia de casamento entre Baldetta, o filho de Balda e Lindóia. Ela, no entanto, retirou-se para um jardim próximo, chorosa. Além de querer, com esse episódio, expressar mais uma faceta da maldade de Balda, por que Basílio da Gama interpõe, num poema que se pretende épico, este episódio. Quem é Lindóia, o que ela representa? Ela é bela, mas também vulnerável. Sem aquele que a ama e a defende, ela fica à mercê dos que a querem para usurpar o seu poder- o poder que ela tem como pertencente à família nobre da tribo. Lindóia é uma alegoria da ambigüidade presente no poema: a beleza da natureza e a liberdade dos índios deixados sem proteção ficariam à mercê dos salteadores e aventureiros, daqueles que querem apenas retirar dela o que tem de precioso, e depois deixá-la morrer à míngua. A terra é bela, no entanto vulnerável. Lindóia prefere morrer a ter de se entregar àquele que representa o mal³². A solução para ela talvez fosse a chegada do soldado que, representando o braço do rei, garantiria sua segurança. Balda trata a morte de Lindóia com indiferença, e o poeta promete a Lindóia um futuro que não demora a cumprir-se: a pátria será sua, porém, *com a proteção do rei*.

³² Ao contrário do que diz Teixeira, Lindóia não se entrega, mas resiste como pode.

6. O poema como alegoria e as alegorias do poema

Segundo Teixeira, o poema tanto é uma alegoria como apresenta elementos alegóricos em sua composição. Para o estudioso, *O Uruguai* deve “primeiro ser lido como um louvor alegórico Marques de Pombal, em que entram como acessórios o índio e o jesuíta”³³. As alegorias do poema que autorizam a conceber o poema todo como um “louvor alegórico” são: a alegoria antijesuítica do teto da Igreja de São Miguel, no Canto V, e a presença dos índios e da natureza nos Cantos II, III e IV.

A forma da composição do poema e as imagens utilizadas permitem aproximá-lo da alegoria. Ao definir a alegoria o autor acima reconhece que a alegoria apresenta sempre dois níveis de significado. Para exaltar o Marques de Pombal Basílio da Gama tem que falar tanto dos jesuítas, que o Marques combate, como dos índios, como as personagens para as quais dirige o seu cuidado. Mas a alegoria não é somente “transposição semântica que mostra uma coisa nas palavras e outra no sentido”³⁴. Ela é ainda “figura de linguagem que permite perceber a tensão entre o efêmero e o eterno”³⁵, porque ela acusa o efêmero e ao fazê-lo aponta para o fim dessa condição vertiginosa, aponta para a descoberta do eterno. Tal afirmação nos permite distinguir outros dois níveis de sentido representados pela alegoria anti-jesuítica e pela morte de Lindóia.

A alegoria anti-jesuítica enfatiza a ideia de uma desordem provocada pela ação dos jesuítas, seja na Europa ou nos lugares do mundo em que estiveram presentes. No Brasil, teriam subvertido os índios e os utilizado para seus próprios fins. O trabalho de catequização não tinha outra finalidade a não ser a de realizar interesses alheios aos dos índios, e também aos da coroa portuguesa. Conforme vimos, a

³³ TEIXEIRA. 1999, p. 501.

³⁴ TEIXEIRA. 1999, p. 494.

³⁵ WOHLFARTH, 1988.

abertura do poema é dirigida ao Marques de Pombal, e a ele se refere como um herói cujo feito é expresso pelos versos: “paz, justiça, abundância e firme peito/ Isto nos basta a nós e ao mundo”³⁶. Ele encarna a causa inteligente da ordem a ser estabelecida em Portugal e na colônia. Ora, a colônia era vista como terra a ser cultivada, natureza sem dono que só poderia realizar seu fim – pois não está consciente dele – se houver alguém que a oriente, um soberano. O papel do soberano é o de garantir a realização da ordem divina, da causa inteligente, é o de conduzir e ordenar a história com seu cetro. Os índios, ainda muito próximos da natureza, não teriam, segundo os colonizadores, consciência dessa ordem por serem considerados muito ingênuos, infantis. Por isso, seus “protetores” consideram que se deixam levar pelos ardis dos jesuítas.

Por outro lado, a exuberância da paisagem brasileira não dá a Basílio da Gama elementos para glorificar a sua majestuosidade, mas, ao contrário, a sua fraqueza e necessidade de proteção. A presença da natureza e dos índios como segunda alegoria presente no poema nos fornece outros elementos de consideração.

Em primeiro lugar, o diálogo entre os índios Sepé e Cacambo e o general das forças portuguesas, no qual os índios expõem suas razões, defendem seus costumes, seu modo de vida, suas terras, sua liberdade. Certamente, um diálogo em que a defesa do índio é elaborada do ponto de vista do colonizador. Também na batalha os índios “trazem a marca de uma América arquetípica, vista de longe, segundo esquemas europeus”³⁷.

É o episódio da morte de Lindóia que pode nos fornecer novos elementos de consideração embora, é certo, ainda do ponto de vista da cultura europeia. Esse episódio é lugar-comum da tradição ocidental, mas, no entanto, ele representa a lugar em que tal tradição manteve a possibilidade de oposição ao esquema de ordenação iluminista que a

³⁶ GAMA, 1964, p. 19.

³⁷ TEIXEIRA, 1999, p. 503.

cultura européia trouxe para as terras de além-mar. Enquanto índia e mulher, Lindóia é alegoria tanto da natureza exuberante cujo destino será a exploração e a destruição, quanto da colônia como figura social e política vinculada à metrópole. A morte de Lindóia indica a única escolha possível de ser feita quando não se aceita nem a ordem dos jesuítas, descrita por Basílio da Gama como cruel e vitimizadora, e nem a ordem do estado soberano português. Lindóia morre, e com sua morte aponta para uma outra solução possível. Conforme nos diz Wohlfarth:

‘Wo Gefahr ist,/ Wächst das Rettende auch’³⁸: Tal é a lei da alegoria. O movimento da Queda, abismando-se no abismo, acaba por se reverter. O abismo se reduz assim à sua própria nulidade. Assiste-se assim a uma dialética do ser e do nada em que este último, não podendo ser, deve finalmente negar-se. O mal – enquanto nada abissal – não é, e o desespero sem fundo do alegorista não poderia, em consequência, ter a última palavra.³⁹

Referências

- BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução e prefácio de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense: 1984.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. 3: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Tradução José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. *Goethes Wahlverwandschaften*. In: *Obras Escolhidas vol. 2. Gesammelte Schriften*, v. I, 1. Frankfurt: Suhrkamp, 1980.
- BOSI, A. As sombras das luzes na condição colonial. In: *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- CALAFATE, P. *A idéia de natureza no século XVIII em Portugal (1740-1800)*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, s.d.
- CÂNDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

³⁸ Tradução livre: “Onde há perigo, / Cresce também o que salva”.

³⁹ WOHLFARTH, 198, p. 134.

CÂNDIDO, A. A dois séculos d’*O Uruguai*. In: *Literatura e sociedade*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DAMIÃO, Carla M. “Sobre o significado de épico na interpretação benjaminiana de Brecht”. In *Leituras de Walter Benjamin*, org. M. Seligmann-Silva, São Paulo, Fapesp/Annablume, 1999. *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts e des métiers, Par une société des gens de Lettres, mis en ordre et publié par M. Diderot et M. D’Alembert*. Paris: Chez Briasson, 1751-1780, 35 volumes.

GAMA, B. *O Uruguai*. São Paulo: Agir, 1964.

HOLLANDA, S. B. Uma epopéia americana, I, II, III. In: *O Uruguai. O espírito e a letra II*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUKÁCS, G. *A teoria do romance*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; ed. 34, 2000.

ROUANET, S. P. As Minas Iluminadas, a Ilustração e a Inconfidência. In: *A teoria do romance. Tempo e História*. (Org.). NOVAES, Adauto. São Paulo, Secretaria Municipal da Cultura/Cia das Letras, 1992.

SUBIRATS, Eduardo. A lógica da colonização. In: *Tempo e História*. (Org.). NOVAES, Adauto. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura/Cia das Letras, 1992, p. 399-410.

TEIXEIRA, I. *Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica*. São Paulo: EDUSP, 1999.

WOHLFARTH, I. L’Esthétique comme prefiguration du materialisme Historique: La Théorie du Roman et Origine du Drame Baroque Allemande. In: RAULET, G.; FURNKÄS, J. (Org.). *Weimar, Le tournant esthétique*, Paris: Economica, 1988.

Data de registro: 21/11/16

Data de aceite: 22/11/17



Da irreducibilidade e inseparabilidade entre percepção e imaginação em Sartre

Thana Mara de Souza*

Resumo: Pretende-se mostrar, nesse artigo, como se dá a relação entre percepção e imaginação na filosofia de Sartre a partir de suas obras iniciais, principalmente *A imaginação* e *O imaginário*. Veremos como o ponto de partida – a irreducibilidade das consciências, que leva à separação radical de direito entre percepção e imaginação; leva o autor à conclusão da inseparabilidade dinâmica entre elas. Longe de constituir uma contradição, o pensamento sartriano aponta para uma tensão entre os termos e para a manutenção dos aspectos estático e de direito e ao mesmo tempo, dos aspectos dinâmicos e de fato; sem que um anule o outro.

Palavras-chave: Sartre. Percepção. Imaginação. Tensão.

Of the irreducibility and of the inseparability between perception and imagination in Sartre

Abstract: We intend to show, in this article, how is the relationship between perception and imagination in the philosophy of Sartre from his early works, especially *The Imagination* and *The Imaginary*. We will see how the starting point - the irreducibility of consciousness, which leads to the radical separation between perception and imagination; leads the author to the conclusion of dynamic inseparability between them. Far from being a contradiction, the Sartrean thought points to a tension between the terms and to the maintenance of static and law aspects and at the same time, of the dynamic and in fact aspects; without one nullify another one.

* Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do curso de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: thana.souza@gmail.com

Keywords: Sartre. Perception. Imagination. Tension.

De l'irréductibilité et de l'inséparabilité entre perception et imagination chez Sartre

Résumé: Nous avons l'intention de montrer, dans cet article, comment est le rapport entre perception et imagination dans la philosophie de Sartre à partir de ses premières œuvres, en particulier *L'Imagination* et *L'Imaginaire*. Nous allons voir comment le point de départ - l'irréductibilité de la conscience, qui conduit à la séparation radicale de droit entre perception et conscience; conduit l'auteur à la conclusion d'inseparabilité dynamique entre elles. Loin d'être une contradiction, la pensée sartrienne montre une tension entre les termes et l'entretien des aspects statiques et de droit, et en même temps, des aspects dynamiques et de fait; sans qu'une annule l'autre.

Mots-clé: Sartre. Perception. Imagination. Tension.

A filosofia de Sartre aparece a muitos dos comentadores e filósofos contemporâneos como sendo ainda uma filosofia moderna, incapaz de estabelecer outro ponto de partida que não seja o da dicotomia entre sujeito e objeto. É, por exemplo, a crítica recorrente de Merleau-Ponty a Sartre, que envolve não apenas a ontologia quanto também os aspectos éticos, políticos e estéticos¹.

E de fato, não há o abandono, no pensamento sartriano, da análise, da compreensão formal e estática dos termos separados – o que, no entanto, não torna, a nosso ver, sua filosofia moderna. E isso porque com a separação de direito, vem junto sempre a inseparabilidade de fato, algo que não é observado por seus

¹ Cf., por exemplo, a terceira parte do livro *A fenomenologia da percepção*, quando é feita a crítica à noção de liberdade de Sartre, que seria, segundo Merleau-Ponty, abstrata e *A prosa do mundo*, principalmente “A ciência e a experiência da expressão”, quando é feita a crítica ao papel do leitor de romance, tal como aparece em *Que é a literatura?*

contemporâneos, na medida em que, para esses, um anula o outro. Sartre, entretanto, mantém sua filosofia numa tensão entre a separação de direito e a inseparabilidade de fato, seja na relação entre Para-si e Em-si, ou mesmo na questão ética do universal singular. É o modo como também a questão da imagem aparece em sua filosofia: sem nunca se confundir com a percepção, é ao mesmo tempo impensável sem estar ligada a ela. Embora parta de uma separação considerada óbvia por ele e muito criticada por Merleau-Ponty no curso “Le problème de la passivité”, Sartre se encaminha, ao longo de seus livros sobre a questão da imagem, para a afirmação paradoxal (e não contraditória) de que concretamente percepção motiva a imaginação e nela se completa, e que imaginação mantém o real negado e a ele se volta, dando sentido geral ao que antes não havia, de tal modo que, de fato, é impossível realizar aquilo que de direito é necessário: a irreduzibilidade das consciências.²

E mesmo que haja modificações ao longo da filosofia sartriana, tanto na maior ênfase à historicidade (que não era inexistente antes) quanto à mudança do ponto de partida, que desde *O ser e o nada*, pelo menos, com a maior influência de Heidegger, passa a ser a junção de fato e não mais a separação de direito³, é possível verificar que ambas se mantêm em seu pensamento, nunca se anulando. É por isso que nos propomos aqui a mostrar que, se a imaginação se distingue claramente da percepção, ao mesmo tempo, em outro aspecto (dinâmico, concreto e de fato) são inseparáveis.

² A questão de fato e de direito é uma referência à Introdução de *O ser e o nada*, quando Sartre coloca o fracasso do realismo e do idealismo em “explicar as relações que unem de fato essas regiões de direito incomunicáveis, qual outra solução podemos dar a esse problema?” (SARTRE, 2006, p. 33). E nossa hipótese é a de que Sartre tenta solucionar esse problema mantendo a separação de direito e ao mesmo tempo a união de fato.

³ É nítido que ser-no-mundo aparece, como tema, apenas em *O imaginário* e é aprofundado em *O ser e o nada*. Para isso (MOUTINHO, 1995).

O livro *A imaginação* de 1936 deixa claro que, mais husserliano do que heideggeriano⁴, Sartre não vai na mesma direção de seus contemporâneos: “de um modo geral, é preciso desconfiar da tendência moderna a substituir ao atomismo associacionista uma espécie de contínuo amorfo no qual as oposições e os contrastes se diluem e se desvanecem” (SARTRE, 1967, p. 69).

Ao mesmo tempo em que critica a direção filosófica de sua época, que tende a diluir todos os contrastes, também coloca para si a necessidade de sair do atomismo associacionista, presente não apenas na psicologia como também e principalmente na filosofia. Essa é inclusive a tarefa do livro como um todo: estabelecer uma crítica ao modo como a filosofia moderna e a psicologia, de modo derivado, colocaram uma não distinção clara entre imagem e objeto percebido, e com isso foram incapazes de compreenderem o papel essencial da imagem e sua relação com o real.

Na medida em que a imagem é colocada como cópia imperfeita, menor, errada, do objeto real, torna-se impossível, segundo Sartre, distinguir uma da outra, e quando isso ocorre, o papel e importância de cada um ficam incompreendidos. É para evitar esses erros teóricos que Sartre propõe critérios a que uma teoria da imaginação deve satisfazer, que são: “toda teoria da imaginação deve satisfazer a duas exigências: deve dar conta da discriminação espontânea que o espírito opera entre suas imagens e suas percepções, e deve explicar o papel que desempenha a imagem nas operações do pensamento” (SARTRE, 1967, p. 97) – critérios esses que já apareceriam, segundo Frajoliet, até mesmo no diploma superior de Sartre, quando, além de distinta da percepção, a imaginação só poderia existir engajada em um corpo.⁵

⁴ Embora Sartre nunca tenha sido totalmente husserliano, tendo ido a essa filosofia para falar das coisas mesmas em um sentido muito mais realista do que Husserl colocava. Essa questão pode ser verificada em SARAIVA, 1994.

⁵ FRAJOLIET, 2001.

Para não reduzir a imagem e a imaginação a coisa menor e errada, em uma distinção de grau que no limite se torna incapaz de mantê-la, é preciso partir da distinção imediata e de natureza entre elas, tal como o senso íntimo, sem ser atrapalhado pelas abstrações filosóficas, tende a realizar sem problemas.

No momento em que faço a afirmação ‘tenho a imagem de Pedro’, me dou conta de que *sempre soube que era uma imagem*. Somente, sabia-o de uma outra maneira: em uma palavra, esse saber se identifica com o ato pelo qual eu constituía Pedro em imagem. (SARTRE, 1967, p. 104).

É o que, sem ainda apontar para Husserl e sua noção de intencionalidade, a Introdução de *A imaginação* já mostra de forma muito clara e didática, e que nos propomos a acompanhar a fim de demarcar os critérios para a teoria da imaginação que será desenvolvida em *O imaginário*.

Logo no início da Introdução, Sartre lança mão de um exemplo: olho para uma folha branca sobre a mesa e *percebo* suas formas e suas características⁶, conhecendo-as pouco a pouco, sem que essa coisa seja assimilada por minha consciência. Autônoma, a coisa escapa ao domínio da consciência – o que nos levaria a uma proximidade muito maior com o realismo do que a maior parte dos críticos é capaz de ver na dita “primeira fase” de Sartre, já que a coisa tem sua existência anterior à consciência.

Mas esse modo de existência da folha sobre a mesa ocorre apenas na *percepção*. No parágrafo seguinte, a situação é modificada, na medida em que não olho mais a folha, mas sim o papel cinzento da parede. E sem que nada se modifique no quarto, eis que aquela mesma folha branca aparece. Ou, em outras palavras, a imagem da folha aparece. E é justamente da relação entre a coisa-folha e a imagem-

⁶ Essencial, para o que mostraremos depois, no final do artigo, sobre a questão do neorealismo em Sartre: “o ser não depende de forma alguma de meu capricho” (SARTRE, 1967, p. 5).

folha, entre real e irreal, que toda teoria da imaginação deveria dar conta, sendo essa a questão apresentada por Sartre: trata-se de fato da mesma folha?

Com esse simples exemplo, o que o filósofo francês coloca em questão é a identidade ou não entre a coisa percebida e a imagem imaginada, e a ela a resposta é:

sim e não. Afirmando, sem dúvida, que é a mesma folha com as mesmas qualidades. Mas não ignoro que esta folha ficou lá no seu lugar: sei que não desfruto de sua presença; se quero vê-la realmente é preciso que me volte para minha escrivaninha (...). A folha que me aparece neste momento tem uma identidade de essência com a folha que eu via há pouco. E, por essência, não entendo somente a estrutura, mas, ainda, a individualidade mesma. Essa identidade de essência, porém, não está acompanhada por uma identidade de existência. É bem a mesma folha, a folha que está presentemente sobre minha escrivaninha, mas ela existe de outro modo. Eu não a vejo, ela não se impõe como um limite à minha espontaneidade; tampouco é um dado inerte existindo em si. Em uma palavra, ela não existe de fato, existe em imagem. (SARTRE, 1967, p. 06).

Embora longa, a citação se faz necessária porque anuncia o modo pelo qual Sartre coloca a imagem em relação ao real: no plano da existência, como irreducíveis; e no plano da essência, como idênticas. É possível responder “sim e não” à questão sobre se imagem e coisa são iguais sem cair em contradição porque as respostas dizem respeito a planos distintos – e se no plano da essência, podemos dizer que a folha que agora imaginamos é igual à folha que percebemos antes; *o modo de existência* da imagem e da coisa são muito distintos: à primeira falta essa inércia e presença que caracterizam a segunda e fazem esta escapar à consciência.

E tendo modos distintos de existência, não é possível confundi-las: imagem e coisa são apreendidas espontaneamente como distintas; algo que apenas uma metafísica ingênua seria capaz de negar. Mas é ainda necessário explicar como essa distinção imediata é realizada pela

consciência, o que nos leva da Introdução à parte final de *A imaginação*, quando a referência a Husserl e sua noção de intencionalidade, reinterpretada por Sartre, torna-se fundamental para fazer com que o ato de perceber seja acompanhado da consciência não tética de perceber, e que o ato de imaginar seja acompanhado da consciência não tética de imaginar.

É, pois, a partir do filósofo que “renovou a noção de imagem” (SARTRE, 1967, p. 109) que Sartre termina a primeira parte (crítica) de sua teoria da imaginação, mostrando, por um lado, o quanto a noção de intencionalidade permitira resolver os problemas criados pela metafísica ingênua, e por outro, o quanto o próprio Husserl se manteve nos problemas clássicos ao reintroduzir uma *hylé* na consciência: “Pareceria pois que Husserl (...) tenha ficado prisioneiro da antiga concepção, pelo menos no que diz respeito à *hylé* da imagem, que continuaria sendo para ele a impressão sensível renascente” (SARTRE, 1967, p. 115). Para Sartre, é preciso ir além e radicalizar os pressupostos husserlianos ao fazer da consciência um movimento sem interior – e ao esvaziar totalmente essa consciência, torná-la, em primeiro lugar, distinta daquilo de que tem consciência, e em segundo lugar⁷, consciência não tética de si mesma, o que implicaria no “saber” no momento mesmo em que o ato é efetuado. Assim, a diferença entre percepção e imaginação estaria no diferente “modo de animação dessas matérias” (SARTRE, 1967, p. 114) e no fato de que, ao animar de um modo ou outro tal objeto, a consciência se mostra consciente (de) si, sem que isso seja inicialmente identificado ao conhecimento ou à reflexão.

Desse modo, Sartre anuncia em *A imaginação* a necessidade de partir da distinção de natureza entre o que é a coisa real e a imagem irreal, de forma a nunca confundir o que é percebido e o que é imaginado, e leva essa distinção indubitável até mesmo aos exemplos mais radicais (alucinação e sonho) em *O imaginário*. E não por acaso,

⁷ A enumeração está aqui apenas para mostrar que há esses dois movimentos, mas não ocorrem de forma cronológica ou lógica. Os dois movimentos se dão ao mesmo tempo.

seguindo a conclusão de *A imaginação*, podemos ver ali que a primeira característica da imaginação é a de que ela é uma consciência. Vejamos então como essa consciência é pensada e delimitada para permitir a separação de direito entre percepção e imaginação.

Antes mesmo do texto iniciar, Sartre faz uma introdução na qual explica que tomará a palavra “consciência” em um sentido específico: não como um estado inerte, passivo ou como substância, mas como uma estrutura que tem particularidades, tais como ser consciência perceptiva ou consciência de imagem. Trata-se então de descrever o modo como a imagem se dá à consciência a partir da noção de intencionalidade de Husserl. No entanto, ao ir em busca de Husserl, o filósofo francês tem a pretensão de radicalizá-lo e ir, de fato, “às coisas mesmas”, fazendo um movimento em direção ao realismo, tal como veremos mais à frente⁸, e fazendo com que a percepção deixe de manter a primazia que a história da filosofia lhe deu: “a imagem surge como uma vivência específica, como uma modalidade intencional específica da consciência se situar no confronto com o mundo” (ALEXANDRE E CASTRO, 2006, p. 109).

É contra a subordinação da imagem à percepção e de explicá-las por meio de uma teoria do conhecimento que Sartre pensa uma teoria da imagem, colocando como ponto de partida que a imagem é uma consciência (primeira característica) que coloca seu objeto como um nada (terceira característica) e que quase o observa (segunda característica). Por meio dessa “estática da imagem”, pretende-se colocar a consciência imaginante como tendo uma “natureza” totalmente distinta da percepção que, embora também consciência, se porta de modo distinto, colocando a presença de seu objeto e observando-o de verdade. E se apenas a reflexão é capaz de tematizar essas estruturas e observar suas distinções, não podemos dizer que no momento da ação há uma

⁸ Para aprofundar essa relação, ver Maria Saraiva, como já citado na nota 6, e a tese de doutorado de Ildéu Coelho. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário* (defendida em 1978 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP).

inconsciência das modalidades. Isso seria, segundo Sartre, dizer que uma consciência, no estado irrefletido, é inconsciente de si mesma, “o que é uma contradição” (SARTRE, 1985, p. 30). Mesmo que essa contradição só seja apontada com maior precisão em *O ser e o nada* (no capítulo II da Primeira Parte e no capítulo II da Quarta Parte), já aqui em *O imaginário* temos a crítica à noção de inconsciente freudiano: desde que deixemos de pensar a consciência como conhecimento⁹, essa noção de inconsciente é perigosa, já que introduz novamente substância e espaço no que agora é movimento e fluidez, e desnecessária, já que podemos mostrar como uma consciência pode não se confundir com reflexão e mesmo assim, permiti-la.

É o que a terceira característica da imagem mostra: uma consciência imaginante de uma árvore “deve, portanto, não tendo outro objeto senão a árvore como imagem e não sendo ela própria a não ser para a reflexão, abrigar uma certa consciência de si mesma. Diremos que ela possui uma consciência imanente e não tética de si mesma” (SARTRE, 1985, p. 30-31).

Antes mesmo do momento da reflexão (que permite a compreensão do movimento e estrutura dos atos da consciência, colocando-a como tema), o próprio ato de voltar-se para um objeto traz consigo, em um único movimento, um voltar-se não teticamente para si mesma, sem ainda se colocar em questão, mas já com um certo “saber”¹⁰ de si mesma, que então permitiria a existência posterior da reflexão e faria com que, a cada momento, a “marca” da consciência colocasse-se como tal – ou perceptiva, ou imaginante, por exemplo. Se a consciência transcendente de árvore coloca a árvore de forma tética, ao mesmo tempo, de forma imanente e não tética, é consciente de colocar esse objeto de uma forma ou outra.

⁹ SARTRE, 1994.

¹⁰ Um “saber” que não é propriamente saber, porque ainda não formulado como tal e não tematizado. Por isso as aspas.

Desse modo, a noção da consciência como consciência de um objeto e ao mesmo tempo consciência (de) si, sendo o uma forma de “indicar que ele não responde senão a uma obrigação gramatical” (SARTRE, 2006, p. 20), permitiria pensar que percepção e imaginação são ambas consciências que colocam seus objetos de forma totalmente distinta e indubitável (como coisa ou como imagem), sendo, portanto, impossível a confusão entre elas, operada pela filosofia e a psicologia. “É preciso - já que podemos falar de imagens e que esse termo tem um sentido para nós - que a imagem, tomada em si mesma, guarde em sua natureza íntima um elemento de distinção radical” (SARTRE, 1985, p. 31). E mesmo que apenas a reflexão tematize essa questão e nos faça compreender a distinção radical, esta já está presente no próprio ato de voltar-se ao objeto, dado que é sua natureza íntima. É, pois, o modo como a consciência visa seu objeto, algo revelado pela reflexão, mas presente e consciente desde o ato, que permitirá a Sartre marcar a diferença radical entre irreal e real, entre imagem e coisa, tal como anunciado em *A imaginação* e realizado na primeira parte de *O imaginário*. E quais são esses modos?

Em primeiro lugar, a distinção nos aparece em relação ao que o filósofo francês chama de observação ou quase-observação – tema da segunda característica da estática da imagem. Enquanto na percepção eu observo os objetos, dados por perspectivas, de um lado de cada vez, na imaginação não é exatamente isso que ocorre. “Tudo isso já foi dito cem vezes: o próprio da percepção é que o objeto só aparece como uma série de perfis e projeções” (SARTRE, 1985, p. 23), e por isso ele aparece no modo da observação: é necessário que observemos, que aprendamos com esses modos de aparição e apenas depois deles nomearemos o objeto (tal como um cubo, que nunca consigo apreender totalmente de uma só vez, mas preciso fazê-lo girar para vermos seus seis lados em apreensões consecutivas). A cada olhar, a cada percepção, um novo aspecto desse objeto me aparece, um novo detalhe surge; e é por isso que existe, segundo Sartre, “alguma coisa de

excessivo no mundo das ‘coisas’: há sempre, a cada instante, infinitamente mais do que podemos ver” (SARTRE, 1985, p. 25, 26).¹¹

O mundo das “coisas” sempre ultrapassa aquilo de que sou consciente nesse exato momento, não se restringindo ao momento no qual o percebo. E ao perceber, ao ser consciência de alguma coisa, “sei” (ou melhor, sou consciente não teticamente) que me volto para esse objeto de forma a observá-lo – o que não ocorre na imaginação. Aqui parece, à primeira vista, que também “vemos”¹² a imagem por perfis, mas não há mais a necessidade de “dar a volta no cubo” ou “esperar que o açúcar derreta” (SARTRE, 1985, p. 24), já que “o cubo em imagem se dá imediatamente como tal” (SARTRE, 1985, p. 24). No momento mesmo em que imagino, em que faço surgir um cubo em imagem, coloco-o como um cubo, de tal forma que não é propriamente correto dizer que aprendemos com a imagem¹³, já que ela se dá imediatamente tal como é. Mesmo que não seja nítida ou esteja incompleta, essa imagem é assim colocada por aquele que imagina, e ela não se modifica a não ser que a consciência que a criou assim o resolva. “Ora, eu posso reter o quanto quiser uma imagem em minha visão: não encontrarei nada além do que tiver colocado. Essa observação é de uma importância capital para distinguir a imagem da percepção” (SARTRE, 1985, p. 25).

Um dos “elementos” da “natureza íntima” da percepção, que a distingue da imaginação, é o de que, na primeira, observamos a coisa, que ultrapassa nossa consciência e tem uma espessura própria, enquanto que, na segunda, quase-observamos o que nos aparece. E quase-observar significa aqui que estamos na atitude de observar e

¹¹ Temos aqui mais um elemento que nos levará, na parte final do artigo, a colocar uma hipótese de neorealismo sartriano, o que, no entanto, só poderá ser tratado de forma mais precisa na pesquisa sobre a ontologia.

¹² Entre aspas porque não se trata efetivamente de ver.

¹³ Isso não quer dizer, no entanto, que não seja importante. O sentimento diante do irreal, na quarta parte de *O imaginário* mostra o quanto o imaginário revela os desejos do humano que imagina. Além disso, é por meio do imaginário que o sentido implícito do real como mundo é dado, como será mostrado no final do artigo.

esperamos ver por perfis e ângulos, mas não é de fato uma observação, que nos trará conhecimento através das diversas apreensões, mas uma quase-observação que não aprende nada. E isso ocorre porque a imagem não excede a consciência que a imagina, de forma que não portará consigo, tal com o objeto real, essa espessura própria, independente da consciência. É o que Sartre colocará como quarta característica da consciência imaginante: a espontaneidade, ou, em outras palavras, o modo como a consciência imaginante tem consciência não tética de si mesma.

De forma bastante resumida, Sartre coloca que o que faz a consciência imaginante quase-observar a imagem é também o que a faz se ver como espontânea, do mesmo modo que o que faz a consciência perceptiva observar seus objetos é o mesmo que a faz se ver como passiva. Ou seja: nessa relação entre consciência e objeto, uma se vê como espontânea, que “produz e conserva o objeto em imagem” (SARTRE, 1985, p. 35) e a outra se vê como passiva, sem ter esse elemento de criar o objeto real. Trata-se, aqui, da consciência (de) si, que ocorre no mesmo momento em que observamos ou quase-observamos a coisa ou a imagem. Uma consciência que desde aqui já é colocada como uma consciência que “não coloca nada, não ensina nada, não é um conhecimento: é uma luz difusa que a consciência desprende por si mesma, ou, para abandonar as comparações, é uma qualidade indefinível que se liga a cada consciência” (SARTRE, 1985, p. 35), o que significa que, mesmo antes da reflexão indicar o modo dessa relação como observação ou quase-observação, as consciências já se apreendem, de forma não-reflexiva, como espontânea ou passiva, e portanto, como distintas.

É, preciso, no entanto, tornar o devido cuidado com a noção de passividade da consciência perceptiva, já que em *O ser e o nada* e até mesmo em textos anteriores, como “Uma ideia fundamental da

fenomenologia de Husserl: a intencionalidade”¹⁴, Sartre coloca que toda e qualquer consciência é espontaneidade de ponta a ponta, o que, para nós, não leva a uma contradição, na medida em que o sentido de espontaneidade utilizado é distinto: enquanto nos outros textos o que está em jogo é a estrutura própria da consciência e sua distinção imediata com aquilo de que é consciente, aqui em *O imaginário* a questão é sobre a *produção* do objeto. E nesse sentido é que é possível falar em passividade da percepção, dado que há sempre esse “demais”, essa infinidade de modos de doação do objeto real, algo que não ocorre na imaginação porque a imagem, irreal, se dá como justamente *não* existente ou *não* presente ¹⁵– ou seja, como a terceira característica da imagem que veremos a seguir.

A reflexão nos mostra, pois, em primeiro lugar, que o movimento da consciência perceptiva é de observação, enquanto o da consciência imaginante é o da quase-observação; e que nesse ato de voltar-se para o objeto, observando-o ou quase o observando, a consciência perceptiva se vê como passiva (i.e., como não produtora do objeto que percebe) e a consciência imaginante se vê como espontânea (i.e., como criadora da imagem que imagina). Mas a relação indica não só o modo como a consciência se vê, mas também o modo de existência do objeto colocado. Ao mesmo tempo, a partir da noção de intencionalidade, que faz toda consciência ser consciência de..., vemos a relação (o “de”), a consciência se “vendo” (o [de]) e o objeto sendo colocado como presente ou como um nada – o que constitui, em *O Imaginário*, a terceira característica da imagem: “A consciência transcendente de árvore como imagem coloca a árvore. Mas a coloca como *imagem*, ou

¹⁴ SARTRE, 2006.

¹⁵ No real, teríamos o que Giovannangeli chama de *Le retard de la conscience* (Bruxelas: Ousia, 2001) ou o que Sartre chamará em *O ser e o nada* de transfenomenalidade do ser do fenômeno, enquanto que no irreal o modo de existência é distinto. SOUZA, 2012. Disponível em: <http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/31P-119-140.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

seja, de uma certa maneira que não é o da consciência perceptiva” (SARTRE, 1985, p. 31).

O objeto percebido aparece como existente e presente, e só assim conseguimos observar seus vários modos de doação, enquanto que a imagem aparece sempre como ausente ou inexistente, ou melhor dizendo, não-presente ou não-existente – o que expressa melhor a ênfase sartriana na colocação da imagem como um nada. Quero atingir não uma cópia enfraquecida de um objeto, mas o próprio objeto. Ocorre, no entanto, que esse objeto talvez não esteja aqui onde estou, tal como Pierre, que gostaria de ver e que está agora em Berlim. O que faço, então, é trazer a ausência de Pierre, é fazer surgir, aqui, a sua não-presença. Não se trata, desse modo, de uma ausência de tese, mas de uma tese que, ao ser colocada, se destrói. “Nesse sentido, podemos dizer que a imagem envolve certo nada. Seu objeto não é um simples retrato, ele se afirma: mas ao se afirmar, se destrói. Por mais viva e tocante que seja uma imagem, ela dá seu objeto como não sendo” (SARTRE, 1985, pp. 34, 35). Quero ver Pierre, mas devido à sua viagem para Berlim, na impossibilidade de percebê-lo, faço surgir sua não-presença, Pierre como imagem, que é um modo de não vê-lo e não tocá-lo. E é justamente por não existir aqui que não posso observá-lo.

Assim, “essa posição de ausência ou inexistência só se encontra no plano da *quase-observação*” (SARTRE, 1985, p. 32). No momento posterior ao ato, no momento da reflexão, vemos revelar-se uma estrutura perceptiva que se distingue em tudo da estrutura imaginante; com a primeira comportando uma relação de observação, um objeto colocado como presente e existente, e uma consciência não tética de si como passividade; e com a segunda comportando uma relação de quase-observação, um objeto colocado como ausente ou inexistente, e uma consciência não tética de si como espontaneidade. E embora em *O imaginário* sejam descritas separadamente, essas características se dão juntamente – é no momento mesmo em que observo uma coisa que a coloco como presente e me “vejo” como passividade; assim como é no

momento mesmo em que quase-observo uma imagem que a coloco como ausente ou inexistente e me “vejo” como espontaneidade¹⁶. E é por meio dessa descrição, permitida pela reflexão, mas presente no momento irrefletido, que Sartre mostra a *distinção radical* e imediata entre percepção e imaginação, mantida até mesmo em atitudes aparentemente mais confusas, como a do sonho e da alucinação¹⁷.

A partir da descrição dessa estrutura, todo *O imaginário* é escrito para mostrar que, seja nos exemplos de imagem material (quando há uma matéria que serve de *analogon* para a criação da imagem)¹⁸, seja nos exemplos de imagem mental (quando, sem essa matéria que resta, fica mais difícil estabelecer a reflexão), a distinção radical entre percepção e imaginação se mantém, de tal forma que

A imagem e a percepção, longe de serem dois fatores psíquicos elementares de qualidades semelhantes que simplesmente entrariam em combinações diferentes, representam as duas grandes atitudes irredutíveis da consciência. Segue-se disso que elas se excluem mutuamente. (SARTRE, 1985, p. 231).

De direito e estaticamente irredutíveis e excludentes, percepção e imaginação são, ao mesmo tempo, inseparáveis, tal como a conclusão do livro mostra. Como, no entanto, estabelecer essa passagem?

Há, segundo Guigot em *Sartre: liberté et histoire* (2007, p. 67), uma “tensão entre o irreal e o real no interior do homem”, que aparece claramente na conclusão de *O imaginário* quando, depois de ter mostrado a impossibilidade de confundir real com irreal, percepção

¹⁶ Exemplo que facilita compreensão, mas não é totalmente correto, já que o “Eu” não surge no momento irrefletido. Para isso, cf. SARTRE. *A transcendência do ego*. Lisboa: Colibri, 1994.

¹⁷ Essa é a principal crítica de Cabestan e Barbaras a Sartre no livro *Sartre et la phénoménologie*, de MOUILLIE (Lyon: ENS Éditions, 2001): como explicar a espontaneidade da imaginação e a indistinção nesses casos? Para uma resposta a essas críticas. SOUZA, 2015. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/isp/dissertatio/revistas/42/7.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

¹⁸ MOUILLIE, 2001, p. 99.

com imaginação, coisa com imagem, Sartre chega à afirmação de que uma motiva o aparecimento da outra, enquanto a outra mantém o que aquela apreendeu. Se estaticamente percepção e imaginação são irredutíveis uma à outra, dinamicamente elas se completam – o que, aliás, não é propriamente uma surpresa, dado que nos exemplos utilizados ao longo do livro era já possível ver como a imaginação aparece após um sentido ser doado ao mundo.

A separação radical de direito entre percepção e imaginação nos encaminha, aqui, para a inseparabilidade radical de fato, na medida em que a percepção se completa numa imaginação e esta conserva e se volta para o real negado:

Desse ponto de vista apreendemos, por fim, a ligação do irreal com o real. De início, mesmo se nenhuma imagem se produz nesse instante, toda apreensão do real como mundo tende, por si mesma, a completar-se pela produção de objetos irrealis (...). Mas reciprocamente, uma imagem, sendo negação do mundo de um ponto de vista particular, não pode jamais aparecer senão *sobre um fundo de mundo* e em ligação com o fundo. (SARTRE, 1985, p. 356).

A apreensão do real tende a se completar pela produção de objetos irrealis e reciprocamente a imagem sempre aparece sobre o fundo de mundo, ou seja, de um real com sentido. Assim, se não se pode confundi-los, real e irreal se motivam e se conservam, um tendo sua completude no outro, e outro mantendo o primeiro na negação que não anula o negado. É por meio da imaginação que a ultrapassagem maior, que permite dizer que há um mundo como mundo, com tal sentido (mundo no qual não há centauros, mundo no qual não mais existe meu amigo Pierre), ocorre, dado que é por meio do poder nadificador dela que o afastamento é possível. Embora toda consciência seja intencionalidade e portanto, relação com o que não é, o imaginário coloca, além disso, a *não-presença* ou a *não-existência* da imagem no mundo, permitindo um afastamento que a percepção, por colocar o que existe aqui, não consegue realizar. Assim, se toda e qualquer

consciência é liberdade, a percepção encontra-se de tal forma próxima do real, inserida no mundo das urgências, que não se vê como tal; e é preciso um afastamento maior, possibilitado pela dupla nadificação da imaginação¹⁹, para que a liberdade se mostre de forma mais forte e inseparável de todo ato da consciência. A percepção, desse modo, motiva o aparecimento da consciência imaginante para que esta, por meio do colocar o não no mundo, faça surgir o “sentido implícito do real” (SARTRE, 1985, p. 360). É nesse sentido que Sartre dirá que “toda situação concreta e real da consciência no mundo é impregnada de imaginário enquanto se apresenta como uma ultrapassagem do real” (SARTRE, 1985, p. 358).

Mas se aqui mostramos o caminho que leva da percepção à imaginação por meio de uma “impregnação” que possibilita doar sentido implícito ao mundo, é preciso também mostrar que o caminho contrário ocorre, ou seja, que a imaginação também manterá uma ligação concreta com o real, de forma que, se não se confundem, não podem ser pensadas dinamicamente de forma separadas. É por isso que na citação feita na página anterior, Sartre mostra primeiro essa ida da percepção à imaginação para depois dizer que *reciprocamente*²⁰, a imagem só se sustenta com a manutenção do real negado como pano de fundo, e a ele se volta constantemente para melhor imaginar – algo que já aparecia na primeira parte de *O imaginário*, quando a distinção entre o signo e a imagem era colocada, entre outros termos, porque na medida em que o signo levava ao que indicava, era esquecido, o real como *analogon* era sempre revisitado pela consciência imaginante na formação de sua imagem.²¹

A imaginação não é alienada ou abstrata – ou pelo menos não necessariamente –, mas mantém-se como um ato que nega o real

¹⁹ Como Sartre falará no capítulo 1 da Primeira Parte de *O ser e o nada*.

²⁰ Iremos questionar a seguir até que ponto essa relação é de fato recíproca.

²¹ SARTRE. *L'Imaginaire*. Parte II (o signo e o retrato) do capítulo 2 (A família da imagem) da Primeira Parte.

mantendo-o e por meio de uma consciência que se mantém no real²²: “O irreal é produzido fora do mundo por uma consciência que *permanece no mundo*” (SARTRE, 1985, p. 358).

É, pois, no real que a consciência imaginante cria o irreal, e se nessa criação se afasta mais do real que a consciência perceptiva, não deixa de estar necessariamente ligada a ele. Esse ponto será essencial para compreender depois como a obra de arte, obra concreta do imaginário, pode ao mesmo tempo ser engajada. Mas, para nossa questão neste artigo, é fundamental apontar que se de um lado a percepção chama pela imaginação, esta não é um ato que se desliga de qualquer laço com o real, tornando-se, assim, abstrata e sem relação concreta com o mundo. Pelo contrário: o movimento de ida da percepção à imaginação ocorre também com um movimento de volta desta àquela, conservando-se o real como pano de fundo ao qual a consciência sempre se volta e mantendo-se no real a consciência que imagina.

Nas palavras de Francesco Valentini, na ‘imaginação a consciência responde ao mundo, mas não limitando-se a evitá-lo, antes criando um mundo seu, que é precisamente o mundo imaginário’. Contudo, esta ‘resposta’ não quer dizer nem que a consciência é ilusão, porque todo o sentido advém dela, nem que a consciência imagenizante se situa fora do mundo, onde a apreensão imediata do real (como mundo) se opera. (ALEXANDRE E CASTRO, 2006, p. 59).

Imaginar é construir algo (imagem) que foge ao mundo sem que deixemos, no entanto, de permanecermos-no-mundo, e sem que essa imagem consiga se sustentar sem o reenvio constante ao real. Assim, a imaginação nos reenvia à percepção, assim como esta nos levava àquela, em um movimento no qual não podemos ignorar o outro lado

²² Vários comentadores apontam incoerência em pensar obra de arte como imaginário e ao mesmo tempo como engajamento, não compreendendo essa distinção entre a consciência que imagina (e permanece no real) e a imagem colocada no irreal. Paulo Alexandre e Castro indica, por exemplo, que Dufrenne falaria da contradição entre fazer da arte um irreal e depois fazer dela, engajamento (ALEXANDRE E CASTRO, 2006).

da moeda²³, que não existe sem essa relação intrínseca entre percepção e imaginação.

“Ele precisou (...) chegar a um dinamismo no qual o imaginário não é função ou faculdade a determinar de maneira autônoma, mas sim a expressão viva da liberdade humana, cujo paradoxo é o de ser uma realidade que secreta o irreal” (GUIGOT, 2007, p. 66). O humano, paradoxo de ser uma realidade que secreta o irreal, apreende o real em direção ao sentido implícito dado pela imaginação, capaz de negar a existência ou presença do objeto, mas só irrealizando na medida em que se preserva na realidade. Somos real que cria irreal, e criamos irreal permanecendo na historicidade²⁴. Eis, então, como é impossível, para Sartre, pensar a dinâmica da consciência sem relacionar de forma necessária o real com o irreal, a percepção com a imaginação, sem que essa dinâmica anule, no entanto, o elemento estático da irredutibilidade entre ambas, sem o qual a compreensão do próprio papel ímpar da imaginação seria prejudicada, na medida em que, se separáveis apenas por grau ou inseparáveis, não mais poderíamos entender o papel fundamental do irreal em nossa realidade. É para mostrar como o imaginário não é uma cópia ou algo inferior e imperfeito, mas um exercício da consciência capaz de infestar o mundo de nada, e assim, apreender-se de forma mais lúcida como liberdade, que a distinção de direito é mantida e colocada lado a lado com a inseparabilidade de fato.

A conclusão de *O imaginário* coloca ao mesmo tempo duas afirmações que, longe de serem contraditórias, necessitam uma da outra para uma melhor compreensão, primeiro, de cada um dos termos; segundo, de como eles concretamente aparecem juntos e terceiro; da filosofia de Sartre como um todo. Nossa hipótese é a de que podemos “ler” a filosofia sartriana em sua totalidade – o que não é possível de ser comprovada apenas em um artigo - como uma tensão que manteria,

²³ Expressão muito utilizada por Sartre em *O ser e o nada* para falar da relação entre Para-si e Em-si, e também para falar da temporalidade estática e dinâmica.

²⁴ LEOPOLDO; SILVA, 2004.

numa relação sem síntese, ao mesmo tempo, a necessidade de pensar as irreducibilidades e as inseparabilidades, não tendo que decidir por uma ou por outra, mas mantendo uma e outra, numa pretensão de, com isso, ir além do realismo e do idealismo, como a Introdução de *O ser e o nada* anuncia. Desse modo, podemos ler na conclusão tanto a frase “Ora, a tese da consciência imaginante é radicalmente diferente da tese de uma consciência realizante” (SARTRE, 1985, p. 346), que insiste na necessidade de estabelecer uma distinção radical e estática entre imaginação e percepção, quanto a frase “Não poderia haver consciência realizante sem consciência imaginante, e reciprocamente” (SARTRE, 1985, p. 361), que, por sua vez, insiste no fato de que, radicalmente distintas, dinâmica e concretamente há, entre imaginação e percepção, uma relação intrínseca e recíproca, de forma que não podemos nem confundi-las nem separá-las.

No entanto, se Sartre repete em ao menos dois momentos (os quais citamos no artigo) que essa relação dinâmica é recíproca, é possível perceber, aprofundando-se na questão, que não há uma total simetria entre a dependência da imaginação em relação à percepção e a dependência desta em relação àquela. Embora *O imaginário* não trate desse desnível e afirme a reciprocidade da relação, *O ser e o nada* coloca uma nota de rodapé²⁵ que nos permite compreender melhor não apenas como Para-si e Em-si se mantêm separados e ligados, mas também essa relação dinâmica tensa entre percepção e imaginação:

Seremos tentados, talvez, a traduzir a trindade em termos hegelianos, e fazer do em-si a tese, do para-si a antítese e do em-si-para-si ou Valor a síntese. Mas é preciso observar aqui que, se ao para-si falta o em-si, ao em-si não *falta* o para-si. Não há, pois, reciprocidade na oposição (...). Além disso, a síntese ou Valor (...) é totalidade irrealizável. (SARTRE, 2006, p. 130-131, nota de rodapé 1).

²⁵ que são essenciais, aliás, nas obras de Sartre, para matizar o teor mais forte das afirmações dos textos.

Embora exista a tentação de aproximar essa dinâmica sartriana da dialética hegeliana, Sartre alerta para as divergências radicais em relação a este: se quisermos chamar de dialética, será com o cuidado de não admitir a realização da síntese, que agora é totalidade visada mas impossível de ser alcançada, e também de não fazer da tese e da antítese uma oposição recíproca, já que ao Em-si não falta o Para-si, e a este falta o Em-si. E o mesmo pode ser dito, mesmo que contrariando a intenção de reciprocidade em *O Imaginário*, da relação entre percepção e imaginação, e é o próprio Sartre que indica, em alguns momentos da conclusão, que à percepção não se segue necessariamente uma imaginação, deixando entrever que aquela tem uma prioridade de existência, que não se traduz, por sua vez, em maior importância, dado que em outro plano, no do sentido, é a imaginação que vem dar sentido de “mundo” à percepção.

Se o Para-si só é na medida em que se volta ao Em-si, a imaginação também não existe sem que o real apareça e seja mantido como fundo negado, o que faz com que a filosofia sartriana, desde seu primeiro momento, muito mais do que os filósofos seus contemporâneos foram capazes de compreender, esteja voltada mais ao realismo que ao idealismo, ou como diz Mouillie, a um neorealismo que orienta a fenomenologia no caminho oposto ao de Husserl: “O retorno às coisas mesmas será, em Sartre, direcionado a uma crítica ao essencialismo husserliano em proveito de uma apreensão do dado concreto de nossa experiência, em sua característica contingente e factível” (MOUILLIE, 2001, p. 79). Desde a crítica inicial, operada principalmente em *A transcendência do Ego* e em *A imaginação*, é possível perceber essa nova orientação da fenomenologia em direção a um realismo ontológico (MOUILLIE, 2001, p. 78) que se afirmará mais claramente em *O ser e o nada*, na afirmação da anterioridade do ser em relação ao nada, algo que já podíamos perceber nas características mostradas na primeira parte de *O imaginário*, quando, ao mostrar a distinção entre a imagem e a coisa, real, Sartre dizia (como apontamos

no início do artigo) que o objeto real sempre excedia a percepção, sendo “demais”, tendo sempre perfis e perspectivas que a percepção nunca conseguirá apreender. Esse “excesso” do real em relação à consciência que o percebe é o que em *O ser e o nada* se tornará na antecedência do ser em relação ao nada, de modo que poderíamos dizer, junto com Giovannangeli (2001, p. 102), que

O atraso *na* consciência é, dito de outro modo, inseparável do atraso *da* consciência sobre o ser. Como não notar que essa interpretação do atraso em termos de ontologia fenomenológica parece vir junto, e até mesmo fundar, com um novo custo, o movimento do pensamento sartriano?

e com Frajoliet (2008, p. 562), que

Sartre se opõe totalmente a essa última peripécia da fenomenologia transcendental husserliana (...) ao colocar que, se a consciência transcendental constitui o sentido de todo ente concebível (...) – o ser desse ente escapa por princípio a toda constituição.

O ser é anterior ao nada, do mesmo modo que o real é anterior ao irreal. Em uma citação já utilizada nesse artigo, Sartre diz que a percepção *tende* a se completar em uma imaginação e que pode ser que nesse instante não seja produzida imagem alguma, enquanto que a imagem não pode *jamaiz aparecer* sem estar ligada ao real, o que mostra uma dissimetria na relação, dado que a imagem não existe sem o real e este existe mesmo que nenhuma imagem surja agora. No plano da existência, o ser antecede o nada assim como o real antecede o irreal: se o formar uma imagem a partir desse real percebido é uma possibilidade que pode ou não ser efetivada, dependendo das motivações, não é possível a imagem existir sem que ela negue o real e o sustente. É o que é repetido algumas páginas seguintes em *O imaginário*: “Não se segue disso que toda percepção do real deva se transformar em imaginário, mas como a consciência é sempre ‘em

situação’ porque é sempre livre, há sempre e a cada instante uma *possibilidade* concreta de produzir o irreal” (SARTRE, 1985, p. 358). Se à percepção pode se seguir uma imaginação, esta, por sua vez, “só pode aparecer sobre um fundo de mundo e em ligação com o fundo” (SARTRE, 1985, p. 356). E é por isso que, embora Sartre fala de reciprocidade da relação, há, aqui, uma relação que ocorre em planos distintos: no da existência e no do sentido. E se a percepção não tem sua existência vinculada necessariamente à imaginação, é, porém, no outro plano que poderemos encontrar sua completude.

Há, então, uma primazia da existência do real e da consciência perceptiva – o que faz com que, nesse sentido, Sartre se aproxime do realismo –, mas essa primazia não se traduz em uma subordinação da imaginação à percepção²⁶ porque aquela, por sua vez, terá uma primazia do sentido, como veremos agora. Assim, a relação da imaginação à percepção se dá no plano da existência, enquanto que a relação desta àquela se dá no plano do sentido, mantendo uma relação mútua que não se revela propriamente como reciprocidade, mas como “realidades ‘ambíguas’ ou ‘duplo jogo de oposições unilaterais” (SARTRE, 2006, p. 131, continuação da nota de rodapé que indica a relação entre Para-si e Em-si) – o que, por um lado, aproxima Sartre do realismo por colocar a precedência da apreensão do real e do ser; e por outro, não o torna totalmente realista, já que esse real apreendido só terá sentido, só se tornará “mundo” na formação de uma imagem.

A imaginação, dependente do real para existir, é a que o transcende, e, ao fazer isso, dá sentido à própria vivência e desvela o humano como liberdade. É por isso que o real se completa no irreal e se torna com sentido a partir dele.

Quando o imaginário não é colocado de fato, a ultrapassagem e a nadificação do existente estão imersos no existente, a ultrapassagem e a liberdade *estão aí*, mas não se descobrem, o homem está esmagado no

²⁶ Problema apontado da metafísica ingênua em *A imaginação* e no início do nosso artigo.

mundo, transpassado pelo real, ele está muito perto da coisa (SARTRE, 1985, p. 359).

Sem imaginário, o ultrapassar e a liberdade, presentes na apreensão do real (percepção), não se mostram facilmente porque parecemos esmagados pelo real, diante das urgências que o cotidiano nos “exige”. Mas ao imaginar, ao colocar a não-presença ou a não-existência no mundo, melhor nos apreendemos como liberdade e descobrimos então que todo ato, mesmo o mais banal e repetitivo deles, é já um transcender o dado – algo que só é possível porque somos liberdade. E nesse mesmo ato de imaginar, transformamos o real em “mundo”, ou seja, fazemos do dado um mundo no qual falta... ou não existe... Por exemplo, criar a imagem de um centauro é fazer desde real um mundo no qual centauro não há. Imaginar é, pois, doar sentido ao real, é caracterizá-lo de uma forma ou outra, de acordo com o que imaginamos – e isso só é possível nesse movimento de afastamento, que possibilita um transcender e um descolamento maior, sem que, no entanto, se realize totalmente, sem que se rompam os vínculos com o real.

Nesse desgarramento que a consciência imaginante permite, o real se funde num fundo negado e se torna um “mundo” no qual tal elemento não está presente ou não existe, especificando aquilo que falta ao dado, e com isso, o sentido do real. “Assim, o imaginário representa a cada instante o sentido implícito do real” (SARTRE, 1985, p. 360) por meio da nadificação dupla, que coloca o irreal no mundo. Sem essa passagem, consciência pareceria passiva e o real pareceria impor suas urgências e necessidades, o que a imaginação consegue mostrar como falso.

Mesmo que Sartre não dê muitos elementos para pensarmos, em *O imaginário*, no modo como a imaginação doa sentido ao real transformando-o em mundo, é interessante notar que logo após afirmar novamente que a consciência imaginante apreende “do sentido particular da situação” (SARTRE, 1985, p. 361) apareça, na conclusão, um esboço sobre a constituição e o papel da obra de arte, que é obra da

consciência imaginante e que será melhor trabalhado em *Que é a literatura?*, quando o engajamento, como forma de revelação da liberdade que somos, se tornará papel da prosa. Sem trazer mais uma temática para nosso artigo, ao menos é possível indicar como o artista constrói seu irreal a partir da compreensão da impossibilidade de constituir o real como deseja, na tentativa de, no imaginário, criar um mundo que fosse o exato correlato de seu desejo. Isso faria com que, na constituição do imaginário, o real surja aos olhos daquele que imagina (e no caso da arte, também do espectador) como um mundo constituído também por lacunas, ausências e inexistências.²⁷

O sentido intrínseco do real só é dado nesse transcender que transforma o real em um mundo específico, com horizontes de ultrapassagem em direção ao que não existe ou não mais existe que viria suprir a falta. Imaginar o oásis é tornar ainda mais áspera a sede que existe, é constituir esse deserto, real, como mundo no qual falta água, assim como imaginar o amigo morto é tornar esse real, aparentemente completo, um mundo no qual a ausência denuncia o vazio.

Desse modo, sem a imaginação, não haveria como colocar o sentido do real (que sempre o ultrapassa). E sem sentido, não há propriamente o que dizer do real, e é por isso que Sartre insistirá que consciência e mundo surgem ao mesmo tempo: mesmo que o real seja anterior à consciência, nada se pode dizer dele sem essa consciência. E o sentido desse real só se torna possível para essa consciência que se desgarrar a tal ponto que coloca o não no pleno, o que torna a imaginação, no pensamento sartriano, fundamental para o desvelamento da consciência, do mundo e da relação entre consciência e mundo.

É nesse sentido que dissemos que, se por um lado a apreensão do real (percepção) tem uma primazia da existência, a criação do irreal (imaginação) tem uma primazia do sentido: se a imaginação precisa do

²⁷ SARTRE, 2004.

real para existir, este só adquire um sentido a partir do imaginário, em uma relação intrínseca que, não recíproca, tal como anunciada em *O imaginário*, aparece como um “duplo jogo de oposições unilaterais” e faz com que Sartre se aproxime do realismo, ao estabelecer, no plano da existência, a primazia do real, e ao mesmo tempo do idealismo ao estabelecer, no plano do sentido, a primazia do irreal – não sendo, portanto, nem um nem outro.

Imaginação e percepção se colocam, no pensamento sartriano, como sendo dinamicamente ligadas de forma intrínseca, como uma vizinhança comunicante²⁸, mesmo que não reciprocamente, sem que esse movimento concreto anule a distinção formal e estática entre elas.

Sem distinção radical estática entre percepção e imaginação, não haveria como explicar a importância e a singularidade da projeção do desejo em direção ao que não é (papel do imaginário); e sem relação intrínseca e dinâmica, não haveria como compreender o fluxo da consciência intencional. Assim, ao manter a tensão da irreducibilidade e da inseparabilidade, Sartre conseguiria dar conta, como diz Guigot (já citado na página 14), dos paradoxos da realidade humana. E esse é o modo como o filósofo também colocará sua ontologia e sua moral, com Para-si/Em-si, universal/singular mantendo a mesma tensão, o mesmo “jogo de oposições unilaterais” que percepção e imaginação, tal como mostrado aqui – separáveis de direito e inseparáveis de fato, estaticamente distintas e dinamicamente ligadas, sem que uma das afirmações anule a outra e sem que essas distinções se “resolvam” em uma síntese. A tensão permanece, e é por ela que seremos capazes, na filosofia de Sartre, de compreender os paradoxos de sermos real que secreta irreal sem sair do real, Para-si que transcende o Em-si sem deixar de ser facticidade, singular que projeta a universalidade sem justificar, com isso, suas escolhas livres.

²⁸ Para usar termo muito feliz de Franklin Leopoldo e Silva em *Ética e literatura em Sartre*.

Referências

- ALEXANDRE E CASTRO. *Metafísica da Imaginação: estudos sobre a consciência irrealizante a partir de Sartre*. Lisboa: Books on Demand, 2006.
- CABESTAN, P. *L'être et la conscience*. Bruxelas: Ousia, 2004.
- COELHO, I. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário*. Tese de Doutorado em Filosofia, São Paulo: USP, 1978.
- FRAJOLIET. *La première philosophie de Sartre*. Paris: Honoré Champion, 2008.
- GIOVANNANGELI, D. *Le retard de la conscience: Husserl, Sartre, Derrida*. Bruxelas: Ousia, 2001.
- GUIGOT. *Sartre: liberté et histoire*. Paris: Vrin, 2007.
- LEOPOLDO E SILVA, F. *Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios*. São Paulo: Unesp, 2004.
- MERLEAU-PONTY. Le problème de la passivité. In: *Notes de Cours au Collège de France (1954-1955)*. Paris: Belin, 2003.
- MERLEAU-PONTY. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MOUILLIE, J-M. *Sartre et la phénoménologie*. Lyon: ENS Éditions, 2001.
- MOUTINHO, L. *Sartre: psicologia e fenomenologia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SARAIVA, M. *A imaginação segundo Husserl*. Paris: Calouste Gulbenkian, 1994.
- SARTRE. *A imaginação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- SARTRE. *L'être et le néant*. Paris: Gallimard, 2006.

SARTRE. *L'imaginaire*. Paris: Gallimard, 1985.

SARTRE. *A transcendência do Ego* seguido de *Consciência de si e conhecimento de si*. Lisboa: Colibri, 1994.

SARTRE. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard, 2004.

SOUZA, T. Sartre e o fracasso do desejo: da ontologia à descrição do desejo frente aos objetos reais e irrealis. *Revista Princípios*, v. 19, n. 31, jan/jun 2012.

SOUZA, T. O estatuto do sonho em *O Imaginário* de Sartre. *Revista Dissertatio*, n. 42, verão de 2015.

Data de registro: 08/07/2016

Data de aceite: 18/01/2017



Memorial como narrativa de aprendizagens na formação docente em filosofia

*André Luis La Salvia**

Resumo: Nesse texto apresentamos uma problematização sobre o uso de memoriais de aprendizagens como ferramenta de avaliação na disciplina de Práticas de Ensino de Filosofia. Como é disciplina direcionada à formação de professores, foi solicitado que recorressem às memórias dos cursos de filosofia que tiveram, tanto no ensino médio quanto na graduação, refletindo sobre o que é e para que serve tal disciplina a partir do que foi dito pelos professores lembrados, relacionando as suas respostas com a bibliografia sobre ensino de filosofia.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de filosofia. Memorial de aprendizagem. Avaliação.

Memorial as a narrative of learning in teacher education in philosophy

Abstract: In this paper we present a problematization about the use of learning memoriais as an evaluation tool in the discipline of Teaching of Philosophy. As it is a discipline directed to the formation of the students, it was requested that they return to the memories of the courses of philosophy that had, in the high school as in the graduation, reflecting on what is and for what serves such discipline from what was said by the remembered teachers, relating their answers to the bibliography of teaching of philosophy.

Keywords: Philosophy. Philosophy teaching. Learning memorial. Evaluation.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Filosofia e de Prática de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: la.salvia@ufabc.edu.br

Mémorial comme narration d'apprentissage dans la formation des enseignants en philosophie

Résumé: Dans ce texte, nous présentons un questionnement sur l'utilisation des mémoires de l'apprentissage comme un outil d'évaluation dans la discipline de Pratiques d'enseignement de Philosophie. Comment est la discipline dirigée vers la formation des enseignants, on nous a demandé de recourir à des souvenirs de cours de philosophie étions tous les deux à l'école secondaire de premier cycle, en réfléchissant sur ce qu'il est et ce qu'il est pour une telle discipline de ce qui a été dit par les enseignants rappelé en rapportant vos réponses avec la bibliographie d'enseignement de Philosophie.

Mots-clés: Philosophie. Enseignement de la philosophie. Mémoire d'apprentissage. L'évaluation.

Introdução

Há uma intensa e variada produção de estudos em ensino de filosofia nos últimos anos, ajudando a criar um cenário no qual ele possa ser reconhecido como área de pesquisa filosófica. Artigos e livros vêm sendo produzidos com rigor conceitual e afastando a mera instrumentalização pedagógica. Dentro desse quadro, o que se pretende aqui é contribuir com a problematização do papel formativo que a avaliação pode desempenhar nas disciplinas de Práticas de Ensino em Filosofia.

Assim sendo, o presente artigo é fruto da teorização que acompanhou o uso do memorial como recuperação de experiências de aprendizagem as quais, relacionadas com a bibliografia da disciplina, pode contribuir no processo formativo dos licenciandos. Esta estratégia avaliativa foi empregada por dois anos letivos consecutivos na disciplina Práticas de Ensino de Filosofia I, na licenciatura em filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC).

A disciplina possuía, como ementa, a discussão a respeito das definições e justificativas para o ensino de filosofia, bem como o seu papel formativo no ensino médio. E foi dentro desse contexto que optamos por utilizar o memorial como estratégia avaliativa. Os alunos podiam rememorar professores que tiveram e refletir sobre suas definições e justificativas para a filosofia, como parte de um processo de formação de suas próprias convicções para o exercício da docência.

O objetivo do presente artigo é, portanto, compartilhar as preocupações em utilizar mecanismos de avaliação que não sejam ensaios teóricos sobre a bibliografia do curso. E igualmente compartilhar alguns resultados. O que verificamos é que na procura por problematizar as diferentes definições e justificativas para o ensino de filosofia, passamos também a discutir o papel do processo avaliativo. E, ao empregarmos um memorial, acabamos integrando a forma e o conteúdo da disciplina, promovendo novas maneiras de avaliar ao mesmo tempo estimulando os estudantes a pensarem outras formas de avaliação em suas futuras práticas docentes.

Isso posto, o percurso do artigo foi traçado para que, em um primeiro momento, possamos delimitar as preocupações iniciais ao expor o motivo de utilizar o memorial como expressão avaliativa. Em um segundo momento, pretendemos traçar alianças com algumas perspectivas acerca dos memoriais, já que estes são mais comuns em cursos de pedagogia e possuem uma bibliografia já consolidada sobre o assunto. Por fim, visamos apresentar e problematizar alguns resultados obtidos até aqui com referida prática.

Enunciando um problema

Alejandro Cerletti, na obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), convida os leitores a reverem suas definições de filosofia ao tomar o ensino da disciplina como objeto de pesquisa, evitando separar a pesquisa filosófica do seu ensino. Na obra encontramos um aspecto para

problematizar as disciplinas de práticas de ensino, servindo assim como um disparador da necessidade de repensar o processo avaliativo como mecanismo formativo da licenciatura.

Em determinado momento da citada obra, Cerletti demonstra estar interessado nas influências que professores desempenham sobre seus alunos. O autor afirma que:

Como gosta de dizer Jorge Larrosa, cada um dos nossos professores nos transmitiu sua biblioteca. Mas também nos transmitiu uma forma de ler seus livros e uma forma de fazer pública essa leitura e, portanto, essa interpelação. Isso é o que nos formou em grande medida como filósofos e filósofas e como professores e professoras. O que nos interessa marcar é que grande parte dessa aprendizagem que nos constitui como filósofos docentes nunca é tematizada, e suas influências, que são enormes, formam parte de uma espécie de naturalização de nosso passado acadêmico (CERLETTI2009, p. 59).

Durante a leitura dessa passagem, verificamos um desdobramento na influência que nossos professores tiveram em nossa formação. Cerletti diz que, além da bibliografia formal do conteúdo programático de um curso, um professor também transmite uma certa biblioteca, constituída esta por sua trajetória intelectual, nas mais variadas maneiras. Tal biblioteca também afeta os alunos e é fruto de uma formação intelectual que um professor reuniu, continua reunindo, e que é indissociável de sua figura. E todo esse complexo percurso intelectual acompanha um professor que irá abordar um conteúdo programático de um curso. Por isso, tal biblioteca (bem como seu modo de lê-la e de interpelá-la publicamente), influencia na formação dos seus alunos.

O que se destaca na afirmação é que tal biblioteca não é “tematizada”, apesar de exercer uma influência enorme. Desse modo, surge um questionamento que nos forçou a pensar o seguinte enunciado: “por que essas bibliotecas e suas influências, as quais um professor carrega consigo e transmite a seus alunos, são naturalizadas e pouco problematizadas?”

Se tomarmos como um dos pressupostos para o filosofar o não aceitar como naturais os acontecimentos, seria antifilosófico naturalizar tais influências. Por isso, Cerletti continua a pensar sobre essa formação paralela, que passará a designar como acriticamente didática:

quem chega aos cursos específicos de ensino ou didática da filosofia conta em seu repertório com certa bagagem filosófica e com outra, em geral, acriticamente didática. A constatação desse estado de coisas é talvez o ponto de partida que teria que ser assumido na formação de professores (CERLETTI, 2009, p. 61).

Quando os alunos chegam ao curso de ensino de filosofia, já passaram por diferentes disciplinas, como as temáticas sobre ética, estética, política, lógica, além das disciplinas históricas da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. Assim, é evidente que possuem uma formação curricular que esses cursos ofereceram, possuem uma “bagagem filosófica”. Mas, em tais disciplinas, também estabeleceram contato com os diferentes percursos intelectuais dos professores, com suas próprias bibliotecas e o modo de lê-las publicamente.

Tematizar essas bibliotecas, nas disciplinas de práticas de ensino, poderia constituir um campo de reflexão e pesquisa sobre este outro ensino para poder pesar suas influências na formação dos estudantes, futuros docentes. A constatação desse estado de coisas, como propõe Cerletti, deve ser o ponto de partida para se pensar a formação de professores de filosofia.

Diante da delimitação desse problema que nos força a pensar, deparamo-nos com um outro: como colocar efetivamente em prática uma proposta didática que leve a cabo tal tarefa?

A resposta poderia estar em um memorial, no qual os estudantes seriam convidados a estabelecer relações entre a formação programática e a paralela que tiveram (e continuam tendo) de seus professores.

Para realizar esta tarefa, é necessário refletir a respeito das formas como as bibliotecas dos professores se expressam nos seus procedimentos de aula e, assim, solicitar que os estudantes atentem para tais formas.

Durante a graduação, ou mesmo no ensino médio, os alunos têm uma formação curricular nas disciplinas de filosofia, composta pelos textos e seus comentadores, seja nas disciplinas temáticas ou nas de história da filosofia, como acontece na maioria dos cursos de graduação. Porém, a hipótese de Cerletti é de que também somos influenciados pelas leituras que nossos professores fizeram, as quais não se encontram no currículo, mas que podem estar nas definições próprias, nos exemplos, nas histórias, nas curiosidades, nas perspectivas, igualmente manifestadas nas aulas.

Interpretamos as bibliotecas dos professores como traçados de territórios onde anunciam amizades com determinados filósofos e rejeição a outros, o que acaba influenciando suas escolhas e percursos de pesquisa. Nesses territórios também se inclui o modo como se relacionam com os textos, com as fontes filosóficas, por exemplo, qual tradução preferem, se leem no original, se confrontam o original com as traduções disponíveis, como leem certo autor, se utilizam algum método (hermenêutica, estruturalismo, desconstrutivismo, marxista, etc.).

E, por fim, ainda há o modo como fazem a leitura pública de seus autores. As formas de falar, os sotaques, as maneiras como lidam com os textos e livros, se os rabiscam ou são cuidadosos. Se contam piadas, se são mal-humorados, se aceitam intervenções, se leem um texto preparado ou dão aula de memória, se são teatrais e gesticulam, improvisam, ou são contidos e parados, o jeito de tossir, de se impor, de dar broncas.

Esses três aspectos, em maior ou menor grau, fazem parte do modo como um professor apresenta a filosofia ou determinada obra de um filósofo, e que não constam no conteúdo programático do curso,

mas estão presentes em suas aulas, compõem o seu estilo. O desafio a que nos propomos é levar em conta tais aspectos para pensar uma formação de professores: refletir sobre o que vai além do conteúdo programático de um curso e que pode ser trazido à tona através de um memorial no qual os alunos vão reconstruindo sua trajetória acadêmica e ponderando essas características em seus professores.

É neste contexto que se pensa um memorial como instrumento de avaliação de uma disciplina cuja ementa é a discussão de diferentes concepções do ensino de filosofia. Os licenciandos, além de trabalharem com textos sobre essa temática¹, lembram e problematizam as concepções de filosofia e os modos de ensiná-la pelos quais passaram, o que contribuiu para seu processo de formação.

A motivação desta pesquisa era fugir dos instrumentos de avaliação tradicionais como as resenhas ou ensaios acerca dos autores presentes no curso. Buscou-se experimentar uma avaliação que desdobrasse criticamente tais autores através da recordação de práticas dos professores que se teve.

No primeiro momento, procuramos apresentar uma problematização filosófica para justificar a escolha do memorial como instrumento de avaliação. Uma vez pensada a avaliação dessa forma, seria necessário, então analisar as condições e características de um memorial para que ele tivesse um papel de pesquisa sobre o ensino de filosofia.

Um “memorial autobiográfico”

Se o objetivo é tematizar uma outra formação, que geralmente ocorre acriticamente e naturalizada, através de um memorial, é necessário entrar em contato com uma produção bibliográfica que

¹ A ementa do curso possui os textos Arantes (1995), Cerletti (2009), Favaretto (1995), Gallo (2006), Leopoldo Silva (1995), Lebrun (1976), Margutti (2014), Rodrigo (2004), Rodrigues (2012).

caracterize as implicações pedagógicas de se adotar esse tipo de produção.

A pesquisadora Maria da Cunha Passeggi usa a expressão “memorial autobiográfico” como tema de seus estudos. Para ela, um memorial serve para analisar de modo crítico e reflexivo a trajetória intelectual e profissional caracterizando momentos que influenciam a atuação docente. A autora divide os memoriais em: acadêmicos e de formação. Os primeiros são instrumentos de avaliação bastante comuns para ingresso na carreira docente no magistério superior, ou até mesmo em programas de mestrado e doutorado. Já o segundo é utilizado como resultado de processos de aprendizagem na formação inicial, ou contínua, de professores.

Em ambos os casos, o que caracteriza um memorial autobiográfico é a retomada da própria trajetória de aprendizagem, para considerar suas influências e desdobramentos. A autora ensina que, ao revisitar o passado, é possível refletir a respeito dos acontecimentos e tomar consciência de suas consequências, desenvolvendo uma aprendizagem biográfica que possibilita uma reinvenção de si. Afirma Passeggi que, “se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação” (PASSEGGI, 2010). No caso do memorial de formação, as mudanças interpretativas se dão a partir da influência teórica que as disciplinas da licenciatura exercem. Revisita-se o passado para nele instalar relações com bibliografias estudadas e, assim, traçar novas implicações para aquilo que se viveu.

Nesse sentido, também vão os ensinamentos de Lidia Rodrigo que destaca as condições de interpelação de nossa formação no memorial:

Para além da reprodução passiva e espontânea de vivências e realizações, deve-se esperar de um memorial uma interpretação do passado na qual a atividade de seleção da inteligência, permeada por seus interesses e objetivos, não cessa de estar ativa (RODRIGO, 2009, p. 168).

Ao longo do tempo, podem-se adquirir novas maneiras de interpretar a formação, ou mesmo refletir sobre os fatos passados, a partir de novas leituras e perspectivas. Assim, um aluno que começa a conceber sua futura prática de ensino pode reinvestir em sua memória e pensar de forma diferente, sob outra perspectiva e com a ajuda de uma bibliografia, os momentos vivenciados em sala de aula. A escrita de si por meio da reconstrução memorialística, possibilita uma volta e ressignificação de experiências vividas que podem ganhar outros contornos e deixar de serem meros encadeamentos de fatos cronologicamente lineares. Esse processo pode levar o aluno a compreender sua prática influenciado por este ou aquele estilo, ou até mesmo, compor uma colcha de retalhos com estilos variados, reunidos apenas porque fazem sentido para a prática docente que se está construindo, uma vez que permitem coexistir uma multiplicidade de modos de ser professor.

Quanto ao formato do memorial, por ser uma prática comum, há autores que explicam como pode ser a estrutura, Severino é um deles e propõe:

uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. O autor deve fazer um esforço para situar esses fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se inscrevem, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira só em função da sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entrecruzadas de muitas outras variáveis. A história particular de cada um de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade. É assim que é importante ressaltar as fontes e as marcas das influências sofridas, das trocas realizadas com outras pessoas ou com as situações culturais. É importante também frisar, por outro lado,

os próprios posicionamentos, teóricos ou práticos, que foram sendo assumidos a cada momento. Deste ponto de vista, o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor (SEVERINO, 2002, p. 175-176).

Na perspectiva de Severino, o memorial deve escolher vivências marcantes da trajetória acadêmica, usar a primeira pessoa do singular e apresentar as experiências por ordem cronológica e instituição de ensino. Consideremos formal esse tipo de memorial, talvez mais adequado para concursos de carreira docente do magistério superior. Como instrumento de avaliação de disciplinas de prática de ensino da graduação, poderiam ser adotados modelos mais flexíveis.

Metodologicamente, a opção por um memorial, principalmente o de formação, respondeu a demandas apontadas pelo professor proponente, não havendo um modelo fixo a ser seguido. Porém ele deveria levar em conta duas condições.

A primeira é o estabelecimento de relações entre o desenvolvimento pessoal e o contexto de ensino. Essa construção tem por objetivo destacar que as memórias, apesar de singulares, fazem parte de um contexto coletivo de um dado momento. As aulas a que assistimos no ensino médio e na graduação não eram particulares, foram divididas com outros alunos, além do fato de que ocorreram em um determinado contexto histórico, social e político e que pode, ou não, ter marcado nossa percepção sobre elas e, conseqüentemente, a nossa formação.

Nessa perspectiva, foi solicitado aos alunos que considerassem os diferentes contextos nos quais estavam inseridos para não se colocarem como sujeitos presos as suas experiências individuais, mas como singularidades inseridas em contextos coletivos. Como afirma a pesquisadora Inês Ferreira de Souza Bragança (2002, p. 70), “desta forma a crônica não retrata uma história individual, mas sim a intensidade de uma memória individual e coletiva”. Há diferenças de contexto entre o ensino público e particular, noturno e diurno, técnico, supletivo, no interior, na periferia, na área rural, entre outros contextos.

Uma segunda condição importante é traçar relações com uma bibliografia que se vai acumulando durante o curso e que permite refletir mais profundamente sobre os contextos vividos. Ao se revisitar determinado momento da trajetória acadêmica, pode-se reinterpretá-lo a partir de uma nova leitura. Nesse sentido, destaca-se a inserção da apropriação da bibliografia do curso na reflexão crítica das memórias. Não se espera que um memorial seja apenas descritivo de características marcantes, positivas ou negativas, de determinados professores. Mas que sejam estabelecidas relações entre a bibliografia do curso e as características levantadas nas memórias.

Por isso, o trabalho de escrita de um memorial autobiográfico envolve o desenvolvimento das capacidades de observar, descrever, analisar as memórias de práticas de ensino dos professores de filosofia, além de interpretar e relacionar com a bibliografia da disciplina. Desse modo, para que o referido trabalho tenha impacto significativo, é necessário relacionar as memórias com os contextos sociais e históricos nos quais estavam inseridas e seus desdobramentos, e ainda articular com referenciais bibliográficos que permitam dar uma dimensão mais teórica e aprofundada sobre os acontecimentos biográficos marcantes.

Uma experiência em construção

A proposta de usar o memorial como avaliação foi experimentada na disciplina de Práticas de Ensino de Filosofia I por dois anos letivos consecutivos (2015 e 2016). A ideia inicial era criar um instrumento de avaliação diferenciado para uma disciplina cujo objetivo era problematizar as definições e justificativas do ensino de filosofia para o nível médio. Foi sugerido que os alunos fizessem um memorial, ao mesmo tempo bibliográfico e biográfico: bibliográfico, porque deveria reunir referências aos autores do ensino de filosofia presentes na bibliografia do curso e apresentar uma tomada de partido referente a uma definição do que é filosofia; e biográfico, porque deveria ser feito

relacionando com as memórias de seus professores, com suas bibliotecas e as formas de lê-las publicamente.

Com relação aos resultados dessa proposta, cabe destacar determinados pontos gerais, para depois salientar certos pontos singulares de alguns alunos e alunas.

Cada estudante criou o seu memorial, o que foi interessante, pois não se partiu de um modelo pronto (como o apontado por Severino logo acima), nem se chegou a um resultado homogêneo. Cada um resolveu do seu jeito a proposta lançada. Desse modo, houve textos com seções as quais podiam ser as etapas do ensino (como médio e superior), por professor (professor 1, professor 2, professor 3 e assim por diante) ou ainda por características (didática, bibliografia, modo de tratar os alunos, sistema avaliativo). Outros textos vieram no formato próximo a um ensaio. Alguns falaram de si mesmos em terceira pessoa. Houve, portanto, uma heterogeneidade nos formatos escolhidos pelos alunos.

Independente do formato utilizado, foi importante a escolha temática de dar um enfoque maior ao ensino médio ou ao superior, com o objetivo de analisar as diferenças entre dos dois níveis de ensino e suas influências.

O ensino médio era o alvo principal do memorial, pois a licenciatura se destina a formar professores para esta etapa de ensino. Notamos que os relatos de vivências oscilaram muito: de alunos com péssimas experiências, como ensino a distância de filosofia, até alunos com experiências em grêmios, associando a filosofia ao discurso político. Há registros de professores de filosofia inspiradores, como no caso do aluno que decidiu fazer filosofia devido ao contato com a disciplina, assim como de professores que se utilizavam de vídeos com conteúdos da vida cotidiana para discutir questões éticas.

Nesse sentido, ao entrar em contato com as narrativas dos estudantes, percebemos que há uma heterogeneidade de experiências com professores no ensino médio e que, disciplina formativa de prática

de ensino, é necessário que nós as compartilhemos para nos darmos conta da complexidade que é o ensino de filosofia.

A troca de experiências passadas acarreta pensar acerca de como vão atuar nestas circunstâncias: repetir inspirado em professores que lhe trouxeram experiências agradáveis ou criar estratégias que empreguem em diferentes ambientes, já que as condições em que se deu o ensino médio podem não ocorrer quando se tornarem professores. Nessa perspectiva, era imprescindível que o memorial problematizasse (e não apenas descrevesse) tais posturas a partir da leitura crítica da bibliografia do curso.

O ensino superior foi tematizado de duas formas: crítica ao tipo de ensino que estavam recebendo e influências que a biblioteca e o modo de as ler em público poderiam promover em sua formação.

Uma preocupação, predominante, foi a crítica e a decepção com alguns modelos de aula da graduação. Tal crítica se dava em dois sentidos: pouco interesse pela tarefa de pensar como criar situações de aprendizagem no nível médio com os conteúdos que os marcaram no ensino superior – por exemplo, como apresentar tal leitura antropológica, ou uma influência feminista, ou o papel da estética na nossa sensibilidade para uma experiência significativa no ensino médio. Nesta perspectiva, era essencial refletir com os alunos destacando que as disciplinas de práticas de ensino são aquelas que ajudam nesse processo de mediação entre o conteúdo especializado do curso de graduação em filosofia e as demandas do ensino introdutório no nível médio. E mais, nessa disciplina inicial estávamos refletindo sobre como fazer essa mediação com relação ao tema da definição do que é filosofia. No caso, escolhemos quatro percursos que são lugares comuns nas estratégias didáticas: a questão da origem grega da filosofia; a concepção de que a filosofia tem sua origem na dúvida e no espanto; a discussão sobre o ensino de filosofia ou o ensino do filosofar; e, por fim, a filosofia como complexificação crítica do senso comum.

A outra preocupação dizia respeito a própria didática dos professores da graduação. Existiu entre os alunos da UFABC certa insistência em um discurso que se posiciona contrário a cursos de história da filosofia que analisam um problema de determinado filósofo pelo viés do método estruturalista de interpretação exegética. De alguma maneira, é uma crítica sobre a predominância desse método nas aulas da graduação. Como o foco do memorial não era a reflexão sobre a própria graduação, optamos por trazer essa discussão para o ensino médio, no sentido de discutir a necessidade de usar, ou não, textos de filósofos nessa etapa de ensino. E, se optarmos por utilizar, qual seria o trecho? Ou optaríamos por escolher obras mais curtas que possibilitam a leitura dentro do ano letivo, como a *Carta da Felicidade*, de Epicuro, ou *O príncipe*, de Maquiavel?

Dois aspectos foram bastante positivos. A maioria dos memoriais desenvolveu, facilmente, as características dos professores que tiveram, sabendo diferenciar os que contribuíram para a formação e criticar as influências negativas. Também conseguiu delimitar, provisoriamente, as próprias definições para o que é e para que serve a filosofia, bem como seu papel formativo no ensino médio.

Porém, um ponto era nevrálgico para tal experiência: as tentativas de traçar relações entre as memórias e as referências bibliográficas da ementa do curso. A proposta era que, após descrever as características dos professores, os alunos relacionassem algumas delas com a bibliografia. Entretanto, não foram todos os alunos que desenvolveram este propósito, alguns o fizeram superficialmente – inclusive foi considerado um dos critérios para avaliar o memorial: aferindo uma nota maior para aqueles que desenvolveram leituras críticas de suas memórias a partir de temas e considerações dos autores pertencentes a ementa do curso.

Nesse sentido, pensamos em alguns exemplos desse tipo de análise para transcrevê-los aqui, para posteriormente traçar algumas considerações sobre o processo de apropriação crítica da bibliografia do curso.

Exemplos

Depoimento 1

“Principalmente no ensino médio, o aprendizado se dá quando há identificação do aluno com o conteúdo e tal identificação não pode ocorrer se se perpetua a imagem da filosofia enquanto impenetrável. É necessário, assim como recomenda Favaretto (1993), reduzir os interesses dos alunos que são perceptíveis pelos relatos de suas experiências às questões filosóficas nelas imbricadas”

Depoimento 2

“Com relação ao método para o Ensino Médio, pode-se dizer que a tal ‘linguagem de segurança’ nunca era construída, porque em alguns momentos falávamos sobre aquilo de que nada entendíamos e que cabia ao professor explicar e em outros debatíamos sem modificar concepções anteriores, articular melhor os argumentos, ouvir uns aos outros.”

Depoimento 3

“Entretanto isso aumenta ainda mais o desafio. Realmente gosto da percepção que Deleuze tem sobre esse assunto. Seria presunção de nossa parte achar que os alunos irão absorver todo o conteúdo; na realidade absorverão o que é de fato passível de ser absorvido, mesmo que sem querer. Então, se com minhas aulas eu puder fazer a diferença em um simples momento da vida deles, então eu encaro que minha tarefa será bem-sucedida.

Em minha ordem religiosa, tenho mestres, como em quase todas as formações místicas, o aprendizado é mestre e discípulo, um para um, porém, como vimos em nessa disciplina com o texto de Lídia Rodrigo, a tarefa é justamente o contrário. Ainda assim creio que uma abordagem mais próxima seja necessária. Em minhas leituras sobre os sutras budistas, vi que buda (todas as vezes que me referir a buda, estarei me referindo a Sidarta Gautama) como mestre falava para muitos, mas aqueles que o procuravam além de seus discursos ganhavam uma atenção mais particular, e penso que isso dentro do âmbito acadêmico seja de grande serventia, assim como sempre tem alguns alunos que ficam próximos aos professores após a aula”.

Depoimento 4

“O grande ponto que me coloco ainda é de como tornar uma aula de Filosofia atrativa para aqueles que ainda não adquiriram o topoi filosófico. As primeiras aulas de Filosofia são muito intimidadoras.

Termos proferidos pelo professor e pelos colegas, textos aparentemente indecifráveis, etc. Acredito que seja importante se articular de alguma maneira para minimizar tal situação. Mostrar que a Filosofia não é apenas para alguns, mas para todos; não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior.

Depoimento 5

“Todas as minhas aulas de filosofia no ensino médio foram com um professor cuja linha de pensamento não foi explicitamente apresentada, portanto, o lugar da fala dele para mim é desconhecido do ponto de vista da filosofia. No entanto, por se tratar de um período introdutório, ele sentiu a necessidade de dar justificativas da escolha e dos propósitos da filosofia, algo que eu não vi muito no ensino superior. A justificativa dele é inteiramente pessoal, por isso não há necessidade de repeti-la aqui, mas o propósito dado, que se tornou um pretexto para a explicação do que é filosofia, consiste no questionamento. Posso dizer que a maneira como foi posta a definição – não formal – da filosofia relembra muito o mote filosófico de Descartes na construção de seu método, embora não tenha sido usado o seu exemplo e sim o da vida pessoal do próprio professor. De maneira um pouco mais elaborada na época, ficou entendido que a filosofia seria uma série de questionamentos gerada pelo incômodo de não saber a verdade, no caso do professor, sobre a verdade relacionada à morte.

Utilizando o caso de Descartes para exemplificar, consigo perceber que esse incômodo, ao qual me referi, é nada menos que uma derivação da noção de problema proposta, por Dermeval Saviani, no texto ‘Educação: do senso comum à consciência filosófica’, cuja noção de problema é identificada como aquilo que não se conhece, mas tem-se a necessidade de conhecer.”

Depoimento 6

“O estudo dos filósofos nos cursos se encerra no conhecimento deles e praticamente não há nenhuma aquisição ética ou política destes conteúdos trabalhados intencionalmente pelo professor. Mais ou menos no sentido que Boavida aponta, são cursos que trazem conteúdos filosoficamente desvitalizados, que já perderam seu caráter filosófico. Acredito que os apontamentos dele em direção a uma didática específica, em seus termos, que traria uma certa convergência a uma postura filosófica de fato, esteve faltando muito. No ensino médio, talvez a experiência seja mais fácil por não entrar nos esquemas universitários de determinados autores e temas com intuítos curriculares, digamos. Pela necessidade para a formação e conhecer os

pensamentos situados na história da filosofia. Mas considero que em ambos os espaços precisa-se de uma filosofia de peso ético e que transforme as condutas de uma maneira positiva, desconstruindo preconceitos e construindo cidadania.

Depoimento 7

“Em minhas vivências de sala de aula enquanto aluna, não me recordo de ter vivido essa abordagem de introdução à filosofia. Meu ensino médio foi majoritariamente voltado a abordagens temáticas, e a filosofia grega foi tratada dentro de temas como 'Pré-Socráticos', 'caverna de Platão' e afins. Apesar de considerar útil a articulação de uma linha do tempo da história da filosofia para facilitar a contextualização histórica e conseqüentemente uma melhor apropriação das temáticas relacionadas à história da filosofia pelos alunos, não considero vantajoso inserir a noção de origem grega ou berço grego para a filosofia – isso porque tendo a concordar com Renato Nogueira acerca da impossibilidade e ausência de necessidade em atribuir uma origem à filosofia – processo que não ocorre em outros tipos de produções humanas como arquitetura e religião.”

Os depoimentos expostos acima demonstram a relação entre as memórias, a bibliografia do curso e o processo formativo de cada aluno. Ficam evidentes as particularidades de cada trajetória no contato com a filosofia, bem como os diferentes estilos dos professores.

Um conceito, ou uma interpretação de um processo, é relacionado com a memória ativada, assim sendo vemos autores aparecerem para explicar uma situação vivida. É o que verificamos no depoimento 1 que se apresenta como uma discussão metodológica acerca da necessidade de mediar as inquietações dos alunos do ensino médio com as questões assinaladas pela história da filosofia usando o texto *Notas sobre o ensino de filosofia*, de Celso Favaretto.

Outros depoimentos escolhidos são aqueles que se apropriam do texto *Por que filósofo?*, de Gerard Lebrun, utilizado para dois tipos de críticas diferentes. No depoimento 2, ele busca denunciar a concepção de aula de filosofia em que se debatem temas de interesse dos alunos e não se estabelece uma problematização filosófica. Não saindo do nível da

opinião, este tipo de aula não atinge a linguagem de *topoi* específica da filosofia. Esse depoimento é uma crítica aqueles que acreditam que as aulas de filosofia no ensino médio servem para discutir um pouco. No depoimento 4, o referido texto aponta a necessidade de pesquisar quais os textos a serem estudados e como podemos articulá-los para, de fato, apresentar uma linguagem de *topoi* ao aluno do ensino médio.

O depoimento 3 evidencia uma dupla apropriação, tanto de elementos da disciplina, como a ideia de Gilles Deleuze na entrevista *Abecedário*, quanto da trajetória própria do aluno com a filosofia oriental. Ambas são articuladas para pensar o seu papel como professor/mestre. Assim como o depoimento 6, que também usa uma bibliografia constitutiva da trajetória pessoal do aluno (Boavida) para denunciar um determinado procedimento lembrado. No caso, uma certa crítica a uma suposta leitura exegética estéril que deixa de se apropriar ética e politicamente dos textos lidos nas disciplinas de graduação. O aluno aponta a ausência dessa apropriação tendo em vista que concorda com a ideia de que a filosofia no ensino médio tem um papel na construção da cidadania e que por isso quer desenvolver esse tipo de leitura.

Já os depoimentos 5 e 7 foram trazidos aqui pois vinculam os temas trabalhados na disciplina com as experiências vividas no ensino médio. Na disciplina de práticas, discutimos algumas formas comuns de se apresentar a filosofia como tendo sua origem na dúvida/questionamento e localizada na Grécia antiga. No depoimento 5, a aluna tratou da questão da dúvida como a origem do filosofar e delimitou diferentes maneiras de construir a ideia de que a filosofia está associada ao questionamento. Ela expõe três situações: a definição de Descartes, a noção de problema em Saviani e a inquietação de seu professor com os mistérios da morte. E no depoimento 7 há uma apropriação do texto *O tabu da filosofia* de Renato Noguera que questiona a noção de que a filosofia é originalmente grega e a consequente apresentação dessa disciplina no nível médio associada à superação dos mitos e ao surgimento da *pólis*.

Conclusão

Problematizar a avaliação nas disciplinas de Práticas de Ensino de Filosofia possui dois sentidos formativos para esta pesquisa: como conteúdo, contribui para pensar o papel e as estratégias avaliativas no ensino de filosofia, ao mesmo tempo, como método, desafia os alunos a vivenciarem outros modos de avaliação. Ao adotarmos essa prática, também esperamos exemplificar a proposta de que é necessário criar diferentes técnicas de avaliação, valendo-se como um convite para que assim o façam quando se tornarem professores.

Nesse sentido, ao se valorizar a própria trajetória formativa não se está apenas consolidando os dados coletados. O memorial é um processo ativo de criação de significados, por ser uma memória reconstitutiva e seletiva. No ensino de filosofia, procurou-se ressaltar a importância de se refletir sobre as bibliotecas que nossos professores nos transmitiram e as definições e justificativas para o ensino da disciplina nelas presentes. Além dos livros propriamente ditos, há de se pensar nas filiações e rejeições e na forma de fazer publicamente as leituras, o que certamente varia muito conforme o estilo de cada um. Ao revisitar os estilos, os alunos das práticas de ensino podem refletir acerca das definições e justificativas que seus professores davam para o ensino de filosofia e, assim, contribuir para a autoformação de seu próprio estilo.

Há de se destacar que a inserção crítica e problematizadora dos referenciais teóricos na escrita do memorial precisa ser destacada para que não fiquemos na mera descrição de características e estereótipos, o que acarreta na perda da capacidade de desnaturalizar essa aprendizagem paralela.

Por fim, não mantivemos durante o curso uma postura de fechar questões ou definições. Ao contrário, procuramos manter uma perspectiva de mapeamento das possíveis definições e justificativas

para o ensino de filosofia. Pois levamos em consideração o fato de que esta era uma disciplina inicial do processo formativo dos alunos.

Referências

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. [online]. 2014, v. 95, n. 239, p.73-86. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100005>

AMORIM, Ivonete Barreto de; SANTOS, Geisa Arlete do Carmo; VIRGÍLIO, Janete Maciel. *O memorial na formação do pedagogo: narrativas de um processo dialógico*. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2012_2/8_MEMORIAL_FORMACAO_PEDAGOGO_Geisa_105_118.pdf. Acesso em: 7 fev. 2017.

ARANTES, Paulo Eduardo. Cruz Costa, Bento Prado Jr. e o problema da filosofia no Brasil – uma digressão. In: ARANTES, Paulo et al. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

BOAVIDA, João. Por uma didáctica para a filosofia. *Revista de Filosofia*, Coimbra, n. 5, v. 9, p. 91-110. 1996.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória e prática docente. Relatando caminhos da construção identitária Contexto e Educação, ano 17, n. 68, out./dez., p. 67-80. 2002.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAVARETTO, Celso. Notas sobre o ensino de filosofia. In: ARANTES, Paulo et al. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995. (Série Eventos). PMCID:PMC41254

GALLO, Silvio. *Filosofia e seu ensino, conceito e transversalidade*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Silvio. KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. A Função Social do Filósofo. In: ARANTES, Paulo et al. *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.

LEBRUN, Gérard. Por que filósofo? In: *Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 15, 1976, p.148-153.

LEBRUN, Gérard; CACCIOLA, Maria Lucia M. O.; MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de; KAWANO, Marta (Org.). *A filosofia e sua história*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. *Kriterion* [online]. 2014, v. 55, n. 129, p.397-410. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100024>

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; BORTOLOTTI, Nelita. *Orientações para elaboração de memorial descritivo de prática docente*. Departamento de Metodologia de Ensino/UFSC.

NOGUERA, Renato. O tabu da filosofia. *Filosofia*, São Paulo, v. 1, p. 45, 2014.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injeção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 2008a. p. 103-132.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho*,

profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRON PMid:21117655

RODRIGO, Lídia. O Memorial acadêmico: uma reconstrução póstuma do passado. Filosofia e Educação (Online), *Revista Digital do Paideia*, v. 1, Número Especial, out. 2009.

RODRIGO, Lídia. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese Kantiana. In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabrielle. (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004. p. 91-99.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino de filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

Data de registro: 09/02/2017

Data de aceite: 17/05/2017



Para além do corpo belo: notas sobre corpo e educação a partir da leitura foucaultiana do *Alcibiades*

*Avelino Aldo de Lima Neto**

*Hugo Filgueiras de Araújo***

Resumo: Este artigo objetiva apresentar algumas contribuições da leitura foucaultiana do *Alcibiades*, de Platão, para pensar as relações entre o corpo e a educação. Centramo-nos sobre a discussão de Foucault em torno noção de *cuidado de si*. Exploramos aí a vinculação perdida entre a subjetividade e o conhecimento, outrora presente na filosofia socrático-platônica. Inicialmente, detemo-nos nas características da relação entre Alcibiades e Sócrates; posteriormente, apresentamos as relações entre educação, espiritualidade e erotismo ressaltadas por Foucault em sua leitura do *Alcibiades*; por fim, haurimos algumas implicações para pensar o fenômeno educativo na atualidade, principalmente no que concerne à recuperação do corpo como lócus no qual se efetua a subjetivação.

Palavras-chave: Cuidado de si. Alcibiades. Sócrates. Corpo. Educação.

Beyond the beautiful body: notes on body and education from the foucault's reading of the *Alcibiadis*

Abstract: This paper aims to present some contributions of the Foucaultian reading of Plato's *Alcibiades* to think about the relationship between the body and education. We focus on Foucault's discussion of self-care. We explore the lost connection between subjectivity and knowledge, that we can find in the Socratic-

* Doutor em Educação pela Université Paul Valéry – Montpellier III e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: ave.neto@hotmail.com

** Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado UFPB-UFRN-UFPE. Professor do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: hugofilguaraujo@hotmail.com

Platonic philosophy. At first we expose characteristics of the relationship between Alcibiades and Socrates; Later, the relations between education, spirituality and eroticism highlighted by Foucault in his reading of Alcibiades. Finally, we have drawn some implications for thinking about the educational phenomenon nowadays, especially regarding the recovery of the body as a locus in which subjectivation takes place.

Keywords: Self-care. Alcibiades. Socrates. Body. Education.

Au-delà du beau corps: notes sur le corps et l'éducation à partir de la lecture foucauldienne de l' Alcibiade

Résumé: Cet article présente quelques contributions portant sur la lecture foucauldienne de l'*Alcibiade* de Platon pour penser la relation entre le corps et l'éducation. Pour cela, nous nous concentrons sur la discussion de Foucault autour de la notion de *souci de soi*. Nous y explorons le lien perdu entre la subjectivité et la connaissance, autrefois présente dans la philosophie socratique-platonicienne. Tout d'abord, nous nous penchons sur les caractéristiques de la relation entre Alcibiade et Socrate ; ensuite, nous présentons la relation entre l'éducation, la spiritualité et l'érotisme mise en évidence par Foucault; à la fin, nous mettons l'accent sur quelques implications de cette lecture pour penser le phénomène éducatif aujourd'hui, en particulier en ce qui concerne la récupération du corps comme un lieu de subjectivation.

Mots-clés: Souci de soi. Alcibiade. Platon. Corps. Éducation.

Introdução

Sabemos que a recepção dos trabalhos de Michel Foucault no Brasil, no âmbito da Educação, trouxe inúmeras contribuições no que concerne “ao entendimento das relações entre a escola e a sociedade, entre a Pedagogia e a subjetivação moderna” (VEIGA-NETO, 2011, p.

11), o que indubitavelmente deve-se às pesquisas arqueológicas e genealógicas de Foucault, desenvolvidas dos anos 60 até o fim da década seguinte. Salientamos, sobretudo o sucesso editorial de *Vigiar e Punir* (1975), que ofereceu um conjunto de ferramentas analíticas para se pensar as técnicas disciplinares e a produção dos sujeitos na escola. Acenamos para esta obra pois ela foi, provavelmente, a primeira a despertar de modo mais explícito, para os pesquisadores da Educação, um dos principais terrenos nos quais se inscreveu o pensamento foucaultiano: o corpo como superfície na qual a subjetividade se fabrica. Mas, sabemo-lo, o filósofo vai bem além, pois “ao invés de procurar uma verdade única do corpo, Foucault tenta pensar a profusão de *corpos da verdade*: como a verdade toma corpo nos corpos [...]. O que interessa Foucault (...) é um corpo trabalhado, atravessado, complicado pela verdade” (SFORZINI, 2014, p. 9, grifos do autor).

As abordagens foucaultianas do corpo vão além da disciplinarização deste, descortinando questões de ordem estética, política e ética que, na última década, ganharam mais atenção nas pesquisas em Filosofia da Educação. Tal fato se concretizou principalmente a partir da publicação dos últimos cursos no *Collège de France* e das conferências e debates feitos nos Estados Unidos, que marcam, a partir do início dos anos oitenta, o retorno de Foucault aos Antigos¹ e o aprofundamento de suas pesquisas acerca das relações entre o sujeito e a verdade². Tais pesquisas inserem-se em seu projeto

¹ Referimo-nos às conferências *Truth and Subjectivity* e *Christianity and Confession*, no Dartmouth College, bem como ao debate que se sucedeu à uma outra conferência em Berkeley, sobre o mesmo tema. Estes textos foram recentemente publicados em francês sob o título *L'origine de l'herméneutique de soi: conférences prononcées à Dartmouth College, 1980*, pela Librairie Vrin. Em 1983, Foucault fará a conferência *The Culture of the Self*, novamente em Berkeley, também publicada em francês pela Vrin em 2015 sob o título *La Culture de Soi*, juntamente com a conhecida conferência *Qu'est-ce que la Critique?*.

² “(...) a terceira maneira [de formular as relações ‘subjetividade e verdade’], que chamaremos, se quiserem, histórico-filosófica, é a de se perguntar quais são os efeitos sobre esta subjetividade da existência de um discurso que pretende dizer a verdade sobre ela. É em torno desta terceira e última maneira de colocar a questão ‘subjetividade e verdade’ que [...] eu tentei me direcionar durante um certo número de anos” (FOUCAULT, 2014, p. 14).

de uma história da subjetividade efetivada na esteira da tradição crítica de Kant, isto é, uma história “da maneira pela qual o sujeito faz experiência de si mesmo num jogo de verdade no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2001, p. 1451).

É sobretudo com o curso de 1980-1981, *Subjetividade e Verdade*, que se desdobrou posteriormente nos conhecidos segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade – O Uso dos Prazeres e O Cuidado de Si*, respectivamente – que o filósofo dá um novo impulso ao seu projeto de uma história da subjetividade, circunscrevendo-se em um outro campo de investigação: o da problemática do sujeito com a verdade a partir do uso dos prazeres. Este curso toma o domínio dos comportamentos sexuais na Antiguidade greco-romana como “superfície de refração” da supracitada problemática, abordando a temática dos *aphrodisia*³ do século IV a.C. ao II de nossa era, quando já estão explicitamente associados à cultura de si (FOUCAULT, 2010, p. 3).

É nesse contexto mais amplo que se situa o recurso ao *Alcibiades*, de Platão, considerado por Foucault o ponto de partida da primeira grande teorização filosófica acerca do cuidado de si, espalhado na cultura grega por meio da expressão *epiméleia heautoû* (FOUCAULT, 2010, p. 44). Na análise empreendida por Foucault – especialmente nas aulas de 06 e 13 de janeiro de 1982 do curso *A Hermenêutica do Sujeito* –, centrada na relação entre mestre e discípulo, Alcibiades e Sócrates, encontramos valiosas pistas para pensar a formação humana. Isto

³ Ao centrarmos nossa atenção nos *aphrodisia*, é preciso fazer um esclarecimento conceitual elementar, porém não desnecessário. Há três substâncias éticas ao longo da história do homem enquanto sujeito de desejo: os *aphrodisia*, para os gregos; a *carne*, para os cristãos; e a *sexualidade* para os modernos. O que os distingue é a ênfase a um dos componentes da seguinte fórmula: ato-prazer-desejo. Na fórmula grega, os atos é que são enfatizados, “tendo o desejo e o prazer como subsidiários”. A fórmula cristã “ênfatiza o desejo e tenta suprimi-lo”. Aí, “os atos devem se tornar neutros” e “o prazer é excluído tanto na prática quanto na teoria”. Já na fórmula moderna, o desejo “é enfatizado teoricamente e aceito na prática”, já que ele deve ser liberado; os atos não são importantes e o prazer “ninguém sabe o que é!” (FOUCAULT, 2001, p. 1219).

porque nesta ocasião o filósofo começa a materializar mais claramente o aprofundamento na sua tarefa de empreender uma genealogia da subjetividade moderna (FOUCAULT, 2013, p. 40).

Escolhemos explorar algumas pistas que aparecem como uma espécie de desenvolvimento por ruptura dos lugares que o corpo e os prazeres – isto é, os *aphrodisia* – ocuparam na gestação do cuidado de si. Desenvolvimento porque na *Hermenêutica do Sujeito* encontramos um prolongamento da *Erótica* apresentada em *O Uso dos Prazeres*; ruptura porque tal desenvolvimento se dá por um importante deslocamento de significado no que concerne às categorias em questão, quais sejam, o corpo e o uso dos prazeres, os *aphrodisia*. Operacionaliza-se uma migração do objeto do amor na prática de corte dos rapazes: enquanto em *O Uso dos Prazeres* a *Erótica* fracassava em cumprir sua função pedagógica, dado que o interesse dos homens se fixava principalmente na beleza juvenil dos corpos, com Sócrates o objeto do amor move-se para a verdade (HAN, 1998, p. 296), desencadeando implicações que possibilitariam o nascimento de um novo tipo de relação, de natureza ética, mas sem deixar de ser erótica⁴.

Ao focarmo-nos nessas categorias, porém, não afirmamos que a *epiméleia heautoû*, o cuidado de si, se resume às práticas ascéticas referentes ao corpo e ao uso prazeres. Evidentemente, ele os engloba, mas também os suplanta, atingindo toda a vida do sujeito. Isso se manifesta mais fortemente no vínculo que o cuidado de si, enquanto campo de experiência pedagógica, estabelece com outras duas dimensões igualmente importantes: a política e o conhecimento de si

⁴ O interesse por corpos juvenis belos e o encantamento por parte dos seus mestres pode ser visto em alguns textos de Platão, como: No *Teeteto* (142c; 150b) com o personagem que dá nome ao diálogo, reconhecidamente jovem belo e que dialoga com Sócrates a respeito do que é conhecimento; no *Banquete* (104a) com o autossuficiente personagem Alcibiades, que se considera o mais belo e ilustre cidadão, tanto no corpo quanto na alma e ainda acredita que o mestre Sócrates por ele cairá em encantos, o que não acontece para sua frustração. E no *Fedro* (238d) cuja beleza juvenil do personagem, que também intitula o texto, suscita um êxtase amoroso, repudiado no discurso de Lísias e redimido no discurso de Sócrates, que identificará a contemplação de belos corpo como interstício para a contemplação da Beleza em si.

(FOUCAULT, 2001, p. 1174). Pedagogia, política e conhecimento de si: todas estas áreas estão, na verdade, interligadas, conforme constataremos ao longo do presente texto. Neste, inicialmente, retomaremos o lugar de Alcibíades – isto é, do discípulo, no diálogo platônico que recebe o seu nome. Posteriormente, deteremo-nos no papel desempenhado pelo seu mestre, Sócrates. Isto feito, interrogamo-nos sobre as relações entre educação e erotismo no cuidado de si, atentando para o lugar do corpo nestas relações. Por fim, indicamos algumas implicações da leitura foucaultiana do *Alcibiades* no que diz respeito ao corpo e à educação na atualidade.

Alcibíades, o discípulo

“Sabei que nem a quem é belo
tem ele a mínima consideração.”
(*O Banquete*, 216d)

Falar da educação, no diálogo em questão, é lidar de imediato com um problema: a deficiência da formação de Alcibíades. Jovem aristocrata e, por isso, portador de status que o destinava para o governo de Atenas, ele não teve, malgrado sua herança familiar, uma formação que o preparou para tal função⁵. Pelo contrário, em seu percurso formativo só se veem falhas: em primeiro lugar, seu tutor, Péricles, o confiou aos cuidados de um escravo ignorante, Zópiro da Trácia; em segundo lugar, estando na idade crítica e sendo portador de beleza singular, Alcibíades foi assediado por homens cujo interesse só residia em seu corpo belo, mas não em sua formação – como deveria ser na relação entre erômeno e erasta.

⁵ No diálogo que leva o seu nome, Alcibíades tem entre dezoito e vinte anos, a idade que se deixa o cuidado dos pedagogos para ingressar na vida política da cidade, mundo dos homens adultos e livres. No *Banquete*, quando reencontra Sócrates e seus convivas, já tem por volta dos trinta e cinco (MUCHAIL, 2011, p. 28).

Acrescenta-se a isso o fato de Atenas nem ser tão rica como suas rivais Esparta e Pérsia, e muito menos dispor de uma educação com a mesma qualidade. Assim, com uma pedagogia e uma erótica deficientes, além de um contexto macropolítico desfavorável, não se poderia esperar outro resultado: Alcibíades ignorava completamente a função para a qual estava destinado, a saber, governar. Abandonado por todos que tinham alguma responsabilidade educativa sobre ele, uma única pessoa continuava, a despeito de tudo, a manter nele o interesse: Sócrates.

O filósofo logo lhe lembra que nem sua beleza, nem sua riqueza e nem sua estatura podem lhe garantir o exercício do governo da cidade e sua vitória sobre os inimigos. Sua glória não virá de seu corpo, do qual ele estava acostumado a se vangloriar e com o qual humilhava seus pretendentes. É aí que Sócrates, no diálogo que leva o nome do jovem, lança mão do preceito délfico, qual conselho de prudência, para lembrar a Alcibíades que, se de fato ele quer governar, é preciso que ele conheça a si mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 34), inclusive para perceber que, além de não ter a mesma riqueza e a mesma educação dos inimigos, não dispõe de uma arte – uma *tékhnē*, um saber – que o permita governar. A partir desta constatação, aparece pela primeira vez, no discurso filosófico, a *epiméleia heautoû*, pois Sócrates afirma para Alcibíades que será necessário, na idade em que ele está, *cuidar de si*, se ele tem em vista cuidar da cidade. Esta é a hora de fazê-lo.

Sabe-se que a formação de um jovem grego (*paideía*) acontecia através da interlocução entre um mestre tutor *erasta*, a quem cabia iniciar o *erômeno* em todas as atividades que compreendia ser um cidadão da Hélade: política, conhecimento, vida sexual, guerra, etc. Essa educação acontecia baseada em dois pilares essenciais: a poesia (*musykhé*) – a épica, a lírica ou a trágico-cômica – e na ginástica. Com o a filosofia socrático-platônica, a poesia apresentada pelos poetas de então foi vista como suspeita, sobretudo no que concerne ao ensino da virtude (*areté*), caminho para o conhecimento de si. Não

houve uma renúncia da poesia por parte de Platão em sua reformulação da proposta de *paideia*, logo porque vemos o personagem Sócrates nos textos fazendo mitos, mas sem citar heróis imbuídos de *hybris*, como modelos a serem seguidos, que era sua crítica pontual aos poetas Homero e Hesíodo.

A grande inovação proposta no modelo de educação dos jovens gregos, sugerida pela filosofia socrático-platônica, está na inclusão da filosofia juntamente com a música como propostas de educação para a alma e a ginástica, como educação para o corpo⁶. Ao que parece, Alcibiades também se deparava com essa inovação proposta por Sócrates, que vai além da formação como obtenção de conhecimentos, e aproxima-se de um deixar-se moldar pelo que se conhece, sobretudo porque ele era formado para ser um governante.

Nesse contexto de preocupação com a formação do jovem, Foucault sublinha algo que de grande importância: a injunção socrática prova que há um desnível entre a pedagogia compreendida enquanto aprendizagem e a pedagogia enquanto transformação, modificação de si, aquilo que os alemães nomearam de *Bildung* (FOUCAULT, 2010, p. 43). Alcibiades não deve aprender uma arte, uma *tékhne*, imediatamente, para governar. Não se trata de algo meramente preparatório, que será depois descartado. Na verdade, ele deverá primeiro cuidar de si, ocupar-se consigo mesmo, dar uma nova forma à sua própria vida para depois governar a cidade, isto é, cuidar dos outros.

Este é o primeiro deslocamento realizado pelo momento socrático-platônico, no qual emerge uma discrepância, ou mesmo “uma forma de indecisão entre o modo de pensar, no sentido estrito, e modo de vida, no sentido amplo, indecisão que será constitutiva do paradoxo propriamente platônico” (CASTEL-BOUCHOUCHI, 2003, p. 182). A arte a ser aprendida, na verdade, é a arte da existência. Ademais, essa reforma na educação de Alcibiades implica, inclusive, no

⁶ Cf. *República* 376de; *Timeu* 88c.

“desaprender” os maus hábitos adquiridos anteriormente (FOUCAULT, 2001, p. 1175-1176). Nota-se que a nova pedagogia inventada e aventada por Sócrates afronta diretamente a má educação do jovem, e, por ricocheteio, a de Atenas. O imperativo “cuida de ti mesmo” proposto por ele traz consigo um germe de enfrentamento a respeito do que já estava arraigado na vida de Alcibíades e de muitos outros filhos da aristocracia grega.

Todavia, depois que este imperativo é doado a Alcibíades, surgem duas questões essenciais para que o mandato se efetive: o que é esse “eu” do cuidado de si? Como o cuidado de si possibilitará a aprendizagem da arte de governar? Tais questões fazem-nos pensar no sujeito que é, concomitantemente, objeto. Objeto do cuidado que ele mesmo tem para consigo, que o impulsiona para os outros como futuros objetos de seu governo. Assim, a *epiméleia heautoû* que eclode no *Alcibiades* traça um itinerário que se inicia no governo de si – cujo foco é a subjetividade-alma – e se dirige ao governo dos outros – cujo foco é a intersubjetividade-cidade, atingindo uma dimensão claramente coletiva e, por isso, política.

Mas como podemos afirmar que este foco primeiro é a subjetividade-alma? É no decorrer mesmo do diálogo que encontramos a resposta. O eu ao qual se dirige o cuidado é a alma. Não se trata, entretanto, da alma como é entendida em outros textos platônicos – enquanto está sob a custódia do corpo até a sua definitiva separação com o episódio da morte, no *Fédon* (62bc)⁷; entendida numa tensão entre apetites e desejos e racionalidade como analogamente ele compara a alma como um carro atrelado a cavalos para ser guiada rumo à uma boa direção, no *Fedro* (253cs); ou mesmo como uma hierarquia de três diferentes gêneros (alma apetitiva, alma irascível e racional) a ser harmonizada, como na *República* (436as). Não se tem aí nem

⁷ A leitura desse trecho do *Fédon* como uma visão de que Platão vê a alma aprisionada pelo corpo não é mais difundida pelos comentadores da filosofia platônica atual (ARAÚJO, 2014, p. 41).

mesmo a alma substância, tentação constante na filosofia. Trata-se da alma enquanto *sujeito de ação*, definição à qual se chega por meio do aporte com o verbo grego *khresthai*, que significa, em resumo, fazer uso das coisas do modo adequado, como se deve ser.

Ao dizer que o eu é a alma⁸, e que a alma é sujeito de ação, Platão demarca “a posição de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 53). Ocupar-se de si é ser sujeito ativo, à medida que absolutamente nada – nem o próprio corpo – o pode desviar dessa da tarefa de governar a si. O sujeito que cuida de si torna-se livre para ocupar-se adequadamente consigo e com os outros.

É perceptível que alma enquanto sujeito se distingue, portanto, daquelas outras práticas de atenção a si mesmo das quais falava *O Uso dos Prazeres*: o cuidado com o corpo no regime da *Dietética*, com a casa na *Econômica* e com os rapazes na *Erótica*. O médico cuidava simplesmente do corpo biológico, e não da alma; o homem proprietário de terras ocupava-se de seus bens, e não de si mesmo; os homens adultos buscavam satisfazer-se com o corpo e a beleza dos efebos, mas não se preocupavam com suas almas. Dentre estes desejados, encontrava-se, como sabemos, o próprio Alcibíades.

Tal constatação equivale ao segundo deslocamento do momento socrático-platônico (CASTEL-BOUCHOUCHI, 2003, p. 182-183). Num primeiro momento, saímos da aprendizagem em sentido estrito para um modo de vida diferenciado, marcado pela necessidade de ocupar-se consigo; agora, desloca-se do corpo, antigo foco de atenção da *Erótica* – fracassada com Alcibíades, é verdade –, para a alma enquanto sede e objeto do cuidado.

No entanto, a identificação do eu com a alma evoca uma posição de atividade, de ação, de criação – que se posiciona, evidentemente, em

⁸ Sobre a identificação da alma com o “eu” do homem (DODDS, 1951, p. 179).

oposição à passividade. Ora, é a posição ativa que se pede, doravante, de Alcibíades. Afinal, aos vinte anos, ele já passou da idade de ser cortejado passivamente pelos seus pretendentes. Ao aspirar o cargo de governante, ele deve apropriar-se do status do homem grego adulto, ativo – inclusive nas relações amorosas, evidentemente.

Elabora-se, destarte, na figura deste personagem, “uma dialética entre o discurso político e o discurso erótico” (FOUCAULT, 2001, p. 1609), e, com isso, um paradoxo, com duas dimensões: em primeiro lugar, para aprender a dominar os outros, governá-los, Alcibíades terá de se submeter a Sócrates. Não mais fisicamente – como alguns erômenos, ao ceder às investidas dos erastas – mas espiritualmente (FOUCAULT, 2001, p. 1609). Os antigos lugares do corpo e dos *aphrodisia* foram substituídos, no momento socrático-platônico do cuidado de si, por um novo *tópos*, um novo espaço: a alma em sua função ativa. E esse novo lugar inclui, também, um novo personagem, indispensável: a figura do mestre.

Sócrates, o mestre

“- Agatão, vê se me defendes!
Que o amor deste homem se me tornou um não pequeno problema.”
(*O Banquete*, 213c)

Ao amar desinteressadamente o discípulo, o mestre cuida do modo como o discípulo vai cuidar de si mesmo – e não do seu corpo, dos seus bens ou de instruí-lo em relação à retórica e outras habilidades práticas de quem almeja o governo da cidade (FOUCAULT, 2010, p. 55). A submissão espiritual ao mestre inverte a antiga Erótica: o homem mais velho, agora, passa a ser perseguido pelo mais jovem. Este se torna amante, e aquele o amado.

O que atrai o jovem não é mais a beleza física, mas a beleza espiritual do mestre⁹. Foi justamente isso que ocorreu entre Sócrates e Alcibiades. O filósofo jamais tocou o jovem (FOUCAULT, 2001, p. 996), mas esperou que ele “avançasse na idade, que sua mais brilhante juventude tivesse passado para dirigir-lhe a palavra” (FOUCAULT, 2010, p. 54), pois o que lhe interessava era a sua alma, e não o seu belo corpo¹⁰ – apesar das investidas de Alcibiades.

É necessário lembrar, contudo, que essa submissão espiritual é perpassada por algo absolutamente essencial, que permite a efetivação da *epiméleia heautoû*: o conhecimento de si, o *gnothi seautón*. Para que Alcibiades saiba o que é o “si mesmo” a ser cuidado, Sócrates pede que *conheça a si mesmo*. Não se trata mais aí de um conselho de prudência ou mesmo de regra metodológica, como anteriormente, quando o mestre incitava Alcibiades a conhecer-se melhor para melhorar as deficiências de sua educação. Agora, o “conhece-te a ti mesmo” corresponde a “ocupar-se consigo”.

Foucault fala mesmo de uma sobreposição dinâmica, de um apelo recíproco entre ambos e mesmo de uma verdadeira reorganização das técnicas do cuidado de si em torno do conhecimento de si (FOUCAULT, 2010, p. 63). O sujeito estará, doravante, tensionado entre cuidado e conhecimento. Para explicar melhor o que é esse ocupar-se consigo, Platão, como de costume, utiliza uma imagem sensível de suas ideias: neste caso, a metáfora do olho. A alma se conhecerá por identidade de natureza, isto é, vendo em outra alma, como que por *reflexo* de um espelho, o elemento que constitui a sua

⁹ No *Banquete* (218e), assim que Alcibiades conclui seu louvor a Sócrates, este lhe responde: “Caro Alcibiades, é bem provável que realmente não sejas um vulgar, se chega a ser verdade o que dizes a meu respeito, e se há em mim algum poder pelo qual tu te poderias tornar melhor; sim, uma irresistível beleza verias em mim, e totalmente diferente da formosura que há em ti.”

¹⁰ No *Banquete* (221c), no discurso de Diotima, Platão coloca a contemplação de belos corpos como um interstício para a contemplação da Beleza em si, que passa também pela contemplação das belas almas, estágios próprios do caminho dialético.

própria natureza, qual seja, o elemento divino, manifesto nos princípios do pensamento e da sabedoria.

Nesse contexto, não podemos deixar de pensar na própria etimologia da palavra *reflexão*, cujos significados estabelecem uma forte ligação entre o conhecimento de si e o cuidado de si tal como o vimos concebendo: “virar”, “dar a volta”, “voltar para trás”, “jogar ou lançar para trás”. Isso só é possível graças à conotação ótica do verbo *reflectere*, pois só somos capazes de ver quando as superfícies polidas fazem voltar a luz. Conhecer a si mesmo é, portanto, perceber a própria imagem refletida, o que cria uma modalidade peculiar da relação sujeito-objeto, marcada por uma “metafísica da luz, do olho da imagem e da visão” (LARROSA, 2011, p. 59), de modo algum estranha à filosofia platônica. Essa reflexividade, no contexto da leitura foucaultiana do cuidado de si, refere-se diretamente ao modo pelo qual o sujeito se relaciona consigo mesmo para se elaborar. Se há uma metafísica do olho e da visão, como sugere Larrosa, é porque Foucault se interessa, ao retomar o vínculo entre verdade e subjetividade, em fazer uma “história *do olhar* a partir do qual eu me constituo enquanto sujeito”, história esta que se insere, evidentemente, no seu projeto de uma história da subjetivação (GROS, 2008, p. 128, grifos do autor).

Assim, “é esta a dinâmica: do cuidado de si ao conhecimento de si; do conhecimento de si ao conhecimento do divino; do conhecimento do divino à sabedoria” (MUCHAIL, 2011, p. 32). Conhecer-se a si mesmo corresponde a aceder à verdade; ela transforma o ser que eu sou e me assimila a Deus (FOUCAULT, 2010, p. 173). E é esta a segunda dimensão do paradoxo: para conhecer-se (*gnothi seauton*) em identidade – isto é, no que permanece – é preciso transformar-se (*epiméleia heautoû*). Ao empreender este caminho formativo com o mestre, a alma conhecerá a si mesma e estará pronta para governar a cidade. Desse modo, completa-se o vínculo entre as três questões fundamentais analisadas por Foucault no *Alcibiades*, quais sejam, aquelas referentes à pedagogia, à política e ao conhecimento de si.

Educação, espiritualidade e erotismo

Faz-se necessário, porém, explicitarmos brevemente o papel da ética nesse contexto. Dizemos explicitar porque, por todo o tempo, ela esteve presente, à medida que cuidar de si é transformar-se, assumir um modo, um estilo de vida, isto é, um *êthos*. Alcibiades só poderia assumir o governo da cidade com a pré-condição de cuidar de si. E este, por sua vez, só poderia ser viabilizado por meio da relação erótico-pedagógica entre mestre e discípulo (MUCHAIL, 2011, p. 33).

Como vimos, o mestre é aquele que cuida do cuidado que o discípulo tem consigo mesmo. Este cuidado passa pelo conhecimento de si, possível por meio do conhecimento do elemento divino. Todavia, na relação entre mestre e discípulo, também o divino ocupa função proeminente. É ele que leva Sócrates a esperar o momento certo para dirigir a palavra a Alcibiades e a cuidar dele, no *Alcibiades* (124c). O mestre-amado será aquele em cuja alma o discípulo-amante reconhecerá o divino, poderá conhecer-se a si mesmo e cuidar de si (CAZEAUX *apud* MUCHAIL, 2011, p. 35).

A *Erótica* platônica, desse modo, arrebatava o sujeito: do corpo físico para a alma e da alma para a divindade. Só assim, adquirindo a verdadeira sabedoria, Alcibiades conhecerá, como efeito do cuidado de si, uma virtude necessária para o governo da cidade, a saber, a justiça (FOUCAULT, 2010, p. 67). De uma ética do ocupar-se consigo mesmo, o jovem atingirá a ética do cuidado com os outros, de maneira justa. Atingir a sabedoria é condição *sine qua non* para o conhecimento da justiça – pressuposto apresentado e desenvolvido, como sabemos, na *República*.

Como esse processo só é possível graças à presença do mestre – em razão de ser ele aquele que cuida do cuidado que o discípulo tem de si mesmo –, sobre a relação entre Sócrates e Alcibiades, ainda cabe uma ponderação. A filosofia, no período em questão, era compreendida enquanto “forma de pensamento que se interroga sobre o que permite

ao sujeito ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 15). Para acessar a verdade, porém, era preciso pagar um preço na própria subjetividade. O sujeito assumia um “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência” (FOUCAULT, 2010, p. 15), que poderiam ser condensadas sob o nome de *espiritualidade*.

Assim, a vida filosófica estava intrinsecamente vinculada à espiritualidade enquanto *modus vivendi*, que exigia a transformação do sujeito, o seu deslocamento para um outro ponto no qual já não é ele mesmo e a partir de onde ele poderá encontrar a verdade (FOUCAULT, 2010, p. 16). Referir-se à filosofia, portanto, era necessariamente falar de espiritualidade como conversão, como modificação de si, como único modo a partir do qual um sujeito se forma, se educa e, por conseguinte, única maneira de se chegar à verdade.

Tal conversão poderia se dar na forma de “um movimento que arranca o sujeito de seu *status* e de sua condição atual (movimento de ascensão do próprio sujeito; movimento pelo qual, ao contrário, a verdade vem até ele e o ilumina)” (FOUCAULT, 2010, p. 16). Trata-se, nesse caso, do *éros*. Uma outra forma desse movimento é a do trabalho que o sujeito exerce sobre si mesmo, no qual ele “é o próprio responsável por um longo labor” (FOUCAULT, 2010, p. 16), a *áskesis*. Ao realizar tais formas de espiritualidade, o sujeito não só acessa a verdade, mas recebe efeitos em retorno que o completam, que o tranquilizam, que o transfiguram. É, efetivamente, um exercício de si por meio do pensamento (FOUCAULT, 1984, p. 16; 2010, p. 16-17).

A relação entre Sócrates e Alcibiades é emblemática desse fato. Nela, o que temos é uma espécie de espiritualidade erótica, na qual o mestre, amando o discípulo, mostra-lhe o caminho da verdade. Todavia, ele não o percorre para o discípulo. Ocupar-se de si deve ser um modo de vida que brota da atitude livre do sujeito, de sua decisão,

quando reconhece que a verdade está no divino, resplandecente por meio do mestre-amado.

O problema é que Alcibiades parece não ter compreendido este pressuposto, e confunde a ascensão para a verdade com a permanência no corpo do mestre. *Permanecer no corpo* significa que Alcibiades, mesmo depois de todo o diálogo, continua preso à sensibilidade, na obediência e fascínio à figura de Sócrates (PRADEAU *apud* MUCHAIL, 2011, p. 37), não conseguindo ascender à verdade. O jovem aristocrata, sabemo-lo, não obstante, prometa cuidar de si, voltará a encontrar-se com Sócrates, alguns anos mais tarde – no *Banquete* – e confessará não ter se ocupado consigo mesmo, consoante prometera. Tornou-se, na verdade, símbolo da derrocada de Atenas, “sempre controverso, acusado de todos os excessos, de uma ambição desmedida e costumes deploráveis”, embora também seja “incessantemente louvado por seu carisma, sua audácia e pela maneira como parece jamais ter podido dissociar seu destino do destino da cidade” (PRADEAU *apud* MUCHAIL, 2011, p. 40-41).

Contudo, no louvor que faz a Sócrates no *Banquete* (215cd), Alcibiades reconhece um outro dado que vale a pena destacar. O filósofo tem o poder de usar as palavras para provocar a comunhão com o divino, sem precisar de qualquer artifício – seja a flauta utilizada por Mársias para hipnotizar os homens, seja os enfeites da retórica. Sócrates faz uso de uma linguagem que não é adorno ou instrumento para representar a realidade, mas um modo de tocar os outros, transformando-os, e transformando-se a si mesmo.

Isto porque o que se experimenta, com a linguagem, é a comunhão com o divino, o qual, sabemos, permite chegar à sabedoria¹¹. Ora, o fracasso educativo de Alcibiades manifestou-se, inclusive, em sua

¹¹ Diz Alcibiades sobre o divino em Sócrates: “Uma vez, porém, que fica sério e se abre, não sei se alguém já viu as estátuas lá dentro; eu por mim já uma vez as vi, e tão divinas me pareceram elas, com tanto ouro, com uma beleza tão completa e tão extraordinária que eu só tinha que fazer imediatamente o que me mandasse Sócrates” (216e-217a).

preocupação com a retórica, mas não com a sabedoria, que lhe concederia as verdadeiras virtudes para a vida política (PRADEAU *apud* MUCHAIL, 2011, p. 41). Ele fez uso de uma linguagem instrumento, e não de uma linguagem apta a modificá-lo a si mesmo.

A incompreensão do discípulo quanto ao significado da *epiméleia heautoû* à qual seu mestre lhe incitava é-nos alegórica de um problema apresentado por Foucault, ainda na *Hermenêutica do Sujeito*. Segundo o que já afirmamos, o jovem permanece preso ao universo das aparências, universo cujo elemento mais representativo, no *Alcíbiades*, é o corpo: o seu corpo belo e o corpo de Sócrates. Ele não consegue notar que o que se deve buscar em seu mestre é o elemento divino, por meio do qual se chegará à verdade e à sabedoria para governar a si e a cidade. Alcíbiades segue pensando que Sócrates, por si só, é capaz de libertá-lo de sua ignorância e de sua educação deficiente. É como se, simplesmente, ele se tornasse objeto passivo da ação de um sujeito que, por seu poder, poderia fazê-lo alcançar a verdade, sem nenhum trabalho por parte dele próprio.

Em partes, essa ideia – isto é, a de que o sujeito é capaz de acessar a verdade sem necessitar da espiritualidade, de um trabalho de modificação sobre si mesmo – identifica-se com a concepção moderna de conhecimento, aquela que emergiu depois daquilo que Foucault nomeou *momento cartesiano*. Aí não há mais necessidade de modificar-se para ascender à verdade, haja vista que a estrutura interna do sujeito o habilita desde sempre para tanto: “o sujeito seria *a priori* capaz de verdade, e apenas acessoriamente um sujeito ético de ações retas” (GROS, 2010, p. 471).

Obviamente, há condições e possibilidades do conhecimento, mas elas não demandam nenhum tipo de ascese da parte do sujeito. A filosofia deixa de ser compreendida como modo de viver determinado por uma ideia de sabedoria que era muito mais um saber-fazer, um saber-viver (HADOT, 2002) – isto é, filosofia como arte da existência – , para ser tomada como conhecimento representativo da realidade.

Houve, assim, uma supervalorização do *gnôthi seautón* em detrimento da *epiméleia heautoû*.

O sujeito é ainda capaz de alcançar a verdade, mas esta não o salva mais, como no momento socrático-platônico do cuidado de si (FOUCAULT, 2010, p. 14-15; p. 19). Migra-se de uma espiritualidade erótica para uma gnoseologia racionalista. O vínculo entre o conhecimento (dimensão epistemológica), a estilização da própria conduta (dimensão ética) e o governo dos outros (dimensão política), as quais apresentamos anteriormente, foi rompido (MUCHAIL, 2011, p. 58).

Considerações finais

A despeito de o *Alcibiades* inaugurar a grande reflexão filosófica sobre o cuidado de si, algumas constatações como a desqualificação do corpo e dos *aphrodisia* em detrimento da alma enquanto foco do cuidado de si (HAN, 1998, p. 287), o obscurecimento do cuidado pelo conhecimento de si, as relações entre corpo e linguagem, bem como sobre a subjetivação e a resistência aí enredadas, são problemáticas que merecem ser melhor exploradas ao intentarmos pensar a educação com Foucault. Somos cômicos, porém, da amplitude das constatações acima elencadas. Por isso, nesta ocasião, resumimo-nos apenas a destacar algumas conclusões significativas da leitura foucaultiana do *Alcibiades* e as suas contribuições para a problematização filosófica da educação.

A pedagogia erótica proposta por Sócrates desafia a educação corrente. Ela enfrenta um *êthos* vigente para propor um novo modo de ser fundado na *epiméleia heautoû*. Sócrates, alguém considerado pelos atenienses como um *atopotatos*, isto é, um estranho, um sem lugar na cidade, alguém inclassificável (HADOT, 2002, p. 120), encontra na alma esse novo *tópos*. Em contrapartida, apesar de esse deslocamento ter provocado um avanço formativo, há algo de problemático subjacente a esse contexto, que não poderia passar despercebido.

À primeira vista, Sócrates salva a *Erótica* de sua aporia, haja vista que se poderá amar o jovem sem nenhum prejuízo para o seu status. A função pedagógica foi preservada e, a partir de agora, o amor verdadeiro é aquele pela verdade que se pode alcançar por meio da relação mestre-discípulo. Todavia, isso se fez às custas de um alto preço: deslocando-se para a alma, ele exclui o corpo e os *aphrodísia*, o que nos deixa presos num idealismo.

A ideia moderna de que a estrutura interior do sujeito o habilita para conhecer o mundo instala um tipo de relação marcadamente linear e representacional com a realidade. As coisas se dão à consciência, seja por meio dos sentidos ou pela razão, como objetos. Ao estabelecer esse tipo de relação com o mundo, passa-se a representar a realidade mentalmente e acessar a verdade por meio de uma atividade meramente cognitiva. O conhecimento, assim, é reduzido à cognição, obscurecendo completamente a sua ligação com o cuidado de si, ao qual antes vinculava-se. Por fim, o fracasso educativo de Alcibiades em cuidar de si nos faz pensar nas relações entre a linguagem e a *epiméleia heuatoú*, posto que, embora tocado pelas palavras de Sócrates, ele admite, no *Banquete* (216b), ter relaxado de ocupar-se consigo para ocupar-se com os negócios de Atenas, e envergonha-se por ter quebrado a palavra dada – o *lógos* –, a promessa feita anos antes. Ele não conseguiu chegar do *lógos* ao *êthos*.

A leitura foucaultiana do *Alcibiades* leva-nos a problematizar os modos de subjetivações contemporâneos e os seus desafios para a Educação. Nestes novos modos, o corpo emerge como *tópos* no qual se manifesta a subjetividade, o que entra em confronto direto com a ideia platônica de alma como foco do cuidado de si, bem como com uma episteme, que, em nossos currículos, preponderantemente, negligencia a existência incorporada. Apesar de sua permanência na compreensão platônica das relações entre corpo e alma, o *Alcibiades* ensina-nos a necessidade de retomar a indissociabilidade do elo entre a transformação de si e o conhecimento (bem como a sua produção),

entre *êthos* e *epistême*, com vistas, inclusive, a fazer de nossos processos educativos um dos espaços sociais de recuperação de uma “eticidade rompida” (HERMANN, 2001, p. 35).

Nestes processos, necessitamos de “uma filosofia que não determina as condições e os limites de um conhecimento do objeto” – como bem o fez Kant – “mas as condições e as possibilidades indefinidas de transformação do sujeito” (FOUCAULT, 2013, p. 37) Ora, não é essa vida compreendida como prova, como transformação de si para aceder à verdade que aprendemos com o retorno foucaultiano à filosofia antiga e, especificamente, com a sua leitura do *Alcibiades*? E não é justamente recorrendo a essa necessidade de experimentar, de realizar o ultrapassamento possível dos limites que nos foram impostos, enfim, de praticar “um trabalho de nós-mesmos sobre nós-mesmos enquanto seres livres” (FOUCAULT, 2001, p. 1394) que Foucault caracterizará, poucos anos depois, o *êthos* filosófico moderno, inspirando-se em Kant e, concomitantemente, suplantando-o (LIMA NETO, 2013, p. 173)?

Esse trabalho, lembra-nos Davidson (2013, p. 75), é um modo através do qual buscamos a alternativa para o que queremos hoje – e nós acrescentamos, daquilo que queremos no contexto educativo na atualidade. Se Alcibiades é a prova da impossibilidade de uma pedagogia erótica em Platão, posto que aí o corpo permanece como empecilho para a ascensão à verdade, hoje já podemos compreender diferentemente esse erotismo: a dimensão de desejo do saber permanece, mas esse saber não se desvincula de um conhecimento que brota justamente do corpo e das sensações, isto é, de uma estesiologia (NÓBREGA, 2015).

Explorar essa possibilidade é uma via para educarmos os outros Alcibiades hoje, para além do belo platônico ou kantiano, e encontrando na estesia dos sentidos modos outros de ver, sentir, pensar e agir no mundo. Ao invés de ascender à verdade liberando-se dos sentidos, é um movimento contrário que uma recuperação do corpo na

educação parece-nos propor: adentrar no corpo e em suas sensações, escavando-lhe as suas múltiplas potencialidades, para produzir outras e novas verdades. Mas a busca dessa verdade continua exigindo, como em Platão, um trabalho de si sobre si – um si, porém, inseparável do corpo enquanto nosso modo de ser e estar no mundo. Uma estetização da existência, portanto, elaborada na estesia do corpo.

Referências

- ARAÚJO, H. F. *A estetização da alma pelo corpo no Fédon de Platão*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- CASTEL-BOUCHOUCHI, Anissa. Foucault et le paradoxe du platonisme. In: GROS, Frédéric; LÉVY, Carlos. *Foucault et la philosophie antique*. Paris: Éditions Kimé, 2003.
- DAVIDSON, Arnold I. La fin de l’herméneutique de soi. In: REVEL, A.; LORENZINI, D.; SFORZINI, A. *Michel Foucault: éthique et vérité (1980-1984)*. Paris: Vrin, 2013.
- DODDS, E. R. *Os gregos e o irracional*. São Paulo: Escuta, 2002.
- FOUCAULT, Michel. À propos de la généalogie de l’éthique: un aperçu du travail en cours. In: *Os gregos e o irracional. Dits et Écrits: II. 1978-1988*. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Foucault. In: *A hermenêutica do sujeito. Dits et Écrits: II. 1978-1988*. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Qu’est-ce que les Lumières? In: *A hermenêutica do sujeito. Dits et Écrits: II. 1978-1988*. Paris: Gallimard, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: *A hermenêutica do sujeito. Dits et Écrits: II. 1978-1988*. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. L'herméneutique du sujet. In: *A hermenêutica do sujeito. Dits et Écrits: II. 1978-1988*. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. Subjectivité et Vérité. In: *A hermenêutica do sujeito. L'Origine de l'herméneutique de soi: conférences prononcées à Dartmouth College, 1980*. Paris: Vrin, 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Sexualité et solitude. In: *História da Sexualidade 2 Dits et Écrits: II. 1978-1988*. Paris: Gallimard, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Subjectivité et Vérité: Cours au Collège de France. 1980-1981*. Paris: EHESS, Gallimard, Seuil, 2014.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HADOT, Pierre. *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel, 2002.

HAN, Béatrice. *L'Ontologie manquée de Michel Foucault: entre l'historique et le transcendantal*. Grenoble: Éditions Jérôme Million, 1998.

HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado: textos sobre A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIMA NETO, A. A. *Prazer com razão: análise e crítica da ética sexual kantiana*. Natal: Editora do IFRN, 2013.

NÓBREGA, T. P. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar*. Natal: Editora do IFRN, 2015.

PLATÃO. *Fédon*. Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Coimbra: Livraria Minerva, 1988.

PLATÃO. *Fedro*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.

PLATÃO. *Diálogos: O Banquete – Fédon – Sofista – Político*. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PLATÃO. *Diálogos: República*. Tradução e notas de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Abril Cultural, 1977.

PLATÃO. *Diálogos: Teeteto – Crátilo*. Tradução e notas de Carlos Alberto Nunes. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PLATON. Alcibiade. In: *Diálogos: Oeuvres complètes*. Tome 1. Paris: Les Belles Lettres, 1953.

SFORZINI, Arianna. *Michel Foucault: une pensée du corps*. Paris: PUF, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Data de registro: 18/08/16

Data de aceite: 19/04/2017



Teoria e terapia em Freud¹

*Teoria e Terapia em Freud (Herbert Marcuse)**

*Luís Gustavo Guadalupe Silveira***

[p. 106] O desenvolvimento da teoria psicanalítica após Freud compartilha certas características com a tendência positivista da nossa era; ele elimina a filosofia. Ou seria mais apropriado dizer que elimina a metafísica, especulações que são não-verificadas e inverificáveis segundo os padrões cientificamente aceitos. Com algumas poucas exceções notáveis (tais como Roheim, Rank, Reik) tanto as escolas ortodoxa quanto a revisionista empreenderam um esforço corajoso e bem-sucedido contra a metapsicologia e a metabiologia freudiana, contra as hipóteses e os “exageros” perturbadores de *Totem e Tabu*, *Além do Princípio de Prazer*, *Moisés e o Monoteísmo*. Essa purificação científica talvez seja planejada para ajustar a teoria às exigências da terapia e da técnica, mas o desenvolvimento tem tido um efeito bem

¹ *Nota do Editor*: “Teoria e Terapia em Freud” contém uma resenha de dois livros recentes sobre Freud publicados na *The Nation*, 185 (Setembro 1957), p. 200-202. A resenha demonstra o contínuo interesse de Marcuse acerca da teoria freudiana e prontidão para se envolver em debates públicos sobre o legado de Freud.

* Traduzido do original inglês publicado em *Philosophy, Psychoanalysis and Emancipation*. London; New York: Routledge, 2011. Publicação da tradução com permissão de Peter Marcuse, Executor da Propriedade Intelectual de Herbert Marcuse, cuja permissão é necessária para qualquer publicação futura. Material suplementar do trabalho anterior não-publicado de Herbert Marcuse, em grande parte nos Arquivos da Universidade Goethe em Frankfurt/Main, está sendo publicado pela Routledge Publishers, na Inglaterra, em uma série de seis volumes editada por Douglas Kellner, e uma série alemã editada por Peter-Erwin Jansen, publicada por zu Klampen Verlag, Alemanha. Todos os direitos de publicação futura são retidos pela Propriedade Intelectual. (N.T.)

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Filosofia no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM – Câmpus Uberlândia). E-mail: luisgustavo@iftm.edu.br

diferente. As hipóteses e os exageros que foram eliminados são precisamente aqueles que se opõem à suave incorporação da psicanálise ao sistema cultural estabelecido e seu suave funcionamento como uma atividade socialmente recompensada. Se tomadas seriamente, as ideias metafísicas podem sugerir uma crítica à sociedade que é incompatível não somente com os objetivos terapêuticos da psicanálise, mas com a própria noção de psicanálise. Pois a “doença” a ser curada seria diagnosticada então como a própria história da humanidade, e a psicologia iria se tornar teoria social e política.

[p. 107] As duas hipóteses mais perturbadoras de Freud são as do Crime Primitivo e da Pulsão de Morte. *Myth and Guilt*, de Theodor Reik, trata da primeira. O subtítulo, “The Crime and Punishment of Mankind”, mostra a extensão da transgressão de Reik diante do quadro da psicologia como disciplina e técnica. Seguindo a ideia freudiana de que sob toda culpa individual subjaz uma culpa comum à humanidade e que ela é derivada do assassinato pré-histórico do pai-chefe da horda, Reik interpreta a narrativa Bíblica da Queda e da crucificação de Cristo como evidência mitológica do Crime Primitivo. A “árvore do conhecimento”, da qual Adão come o fruto proibido, é identificada com a “árvore da vida”, e a árvore é tomada como o símbolo totêmico do deus. Comer da árvore é assim comer o deus. Essa interpretação requer a eliminação de Eva e da serpente como pertencendo a uma tradição mitológica diferente. A árvore-símbolo então provê a ligação entre a história da Queda e a Paixão de Cristo. De acordo com histórias antigas, uma viga tirada da “árvore da vida” foi usada na cruz em que Jesus foi crucificado. “Uma única história” desenrola a Queda e a Paixão; o segundo Adão toma para si o crime do primeiro e sua punição. A crucificação assim aparece como reencenação e expiação pelo crime.

A reinterpretação de Reik contém vários outros elementos novos. Nós mencionamos apenas a ideia de que a ligação do crime de Adão à

sexualidade é um “desvio” e dissimulação da real natureza do crime. Seu “significado primitivo [o assassinato do Deus-Pai] foi tal que ele teria necessariamente ameaçado e até mesmo aniquilado a fundação da crença Judaica e Cristã.” O resultado desse “desvio” foi o alívio de um sentimento de culpa insuportável. A humanidade evitou admitir a “integral gravidade do ato original” e a salvação pôde ser obtida.

Reik está preocupado, não com a história, mas com figuras e eventos míticos. Se aceitarmos sua posição, restam dois critérios principais para julgar a validade da sua interpretação: (1) ela é compatível com o nível e os resultados alcançados da mitologia comparativa e (2) ela joga nova luz sobre tendências e fatos históricos? Este crítico não tem competência para discutir a primeira questão, mas gostaria de oferecer algumas sugestões acerca da segunda.

A hipótese do crime primitivo pode elucidar o problema da origem e da persistência da dominação do homem pelo homem, ou em termos hegelianos, a dialética do Mestre e do Servo. Essas implicações não estão elaboradas no livro de Reik, mas estão claramente indicadas. Reik diz:

Os primeiros pecadores – também incluímos Cristo nesse grupo, pois Ele mesmo, ainda que livre de pecado, tomou o pecado original em seus ombros – têm assim uma dupla função no mito e na tradição lendária subsequente. Eles são rebeldes contra os deuses mais elevados, os pais, os quais eles desafiam e os quais eles desejam substituir e eles libertam a humanidade ao ensiná-la tudo que vale a pena conhecer ou realizar.

Nessa dupla função, as figuras bíblicas estão ligadas à grande cultura dos heróis do mundo pagão, tais como Prometeu, cujos ato e castigo [p. 108] têm um aspecto similar. A libertação é um crime, pois ela destrói os poderes santificados cuja dominação leva o homem até o ponto onde a libertação se torna possível. Ela é um crime necessário e benéfico porque sem ela o progresso no conhecimento seria

impossível. A “dupla função” continua a manifestar a si mesma na atitude ambivalente diante da dominação – o assassinato do Pai Primitivo é seguido pelo sentimento de culpa, expiação, e por sua divinização. Não é difícil ver traços de sua ambivalência subjetiva e objetiva nas tentativas históricas de libertação, em seus limites aparentemente insuperáveis, suas derrotas e na restauração da dominação em um “nível superior”.

Mas a aplicação de suas noções à história nos leva além do âmbito da discussão de Reik. Ele permanece dentro do quadro da mitologia psicanalítica. O livro de Reik merece elogios como uma das cada vez mais raras tentativas de manter vivos os grandes *insights* filosóficos da teoria freudiana e por contrariar o declínio da teoria psicanalítica no domínio ansiosamente guardado dos especialistas técnicos. Ele é distorcido em alguns lugares pelo esforço do autor em escrever em uma veia humorística e colegial, e por apresentar sua análise no estilo de histórias de detetive, citando Sherlock Holmes e outros.

Talvez não haja um campo em que a teoria psicanalítica tenha feito tão pouco progresso como o da estética. Aqui, a inter-relação dos fatores subjetivo e objetivo, o artista individual e a obra de arte, apresenta um problema mais complexo. Foi simplesmente natural que a psicanálise, como a psicologia, focasse desde o começo no fator subjetivo; simplesmente natural, portanto, que a arte fosse interpretada em termos do artista. Se essa abordagem pode determinar adequadamente a presença específica do “universal no particular”, que é o problema central da estética, é algo que não pode ser discutido aqui.

De qualquer maneira, é fato que a exploração psicanalítica da arte não se beneficiou realmente (novamente com notáveis exceções, como o trabalho de Otto Rank e Marie Bonaparte) da grande realização da teoria freudiana – o estabelecimento da unidade da psicologia individual e do grupo. A obra de Freud revelou a extensão na qual o

destino pessoal do indivíduo é o destino universal da humanidade. No reino da arte, a relação entre o destino universal e particular se manifesta numa forma única e ainda assim representativa. Além disso, a história da arte oferece diversos exemplos que corroboram e esclarecem a teoria freudiana da dinâmica dos impulsos primários, Eros e Pulsão de Morte, como forças sócio-biológicas. Dificilmente pode-se dizer que a psicanálise da arte fez esforços sérios para elaborar essas ideias.

Na antologia *Arte e Psicanálise*, William Phillips coletou vinte e sete artigos representativos: um (“Dostoevsky and Parricide”) pelo próprio Freud; a maior parte por psicanalistas do campo ortodoxo e também do revisionista (Franz Alexander, Marie Bonaparte, Erich Fromm, Ernest Jones, Ernst Kris, Otto Rank, Theodore Reik, Géza Roheim, Fritz Wittels e outros); e algumas contribuições de não psicanalistas, notavelmente [p. 109] o ensaio de Thomas Mann, “Freud and the Future”. Das três seções – estudos de obras e artistas individuais, ensaios teóricos e peças literárias – a seção teórica é a menor. Na verdade é difícil decidir quais das contribuições são teóricas. A seção sobre obras e artistas singulares inclui alguns ensaios tecnicamente excelentes; outros, de penosa irrelevância, são pouco mais que um catálogo dos afetos, desejos, atitudes etc. do inconsciente ou subconsciente, expressos (ou implicados) na obra de arte.

Não é de se surpreender que o artigo que realmente levanta o problema da “psicanálise e arte” seja a contribuição de um artista – o ensaio de Thomas Mann. O problema é colocado de forma sucinta na introdução de William Phillips: “como uma visão do mundo que foi deformado, ao menos parcialmente, por neuroses pode ser tida como verdadeira, objetiva ou moralmente estimulante”. De todo modo, em sua breve discussão do problema, o elemento “objetivo” da arte, seu verdadeiro valor, é imediatamente associado com a “pressão, de diferentes fontes, de recrutar os artistas para o serviço de algum bem maior ou alguma verdade mais ampla”. Essa fraseologia esquiva-se de

afirmar se tal “pressão” não é a da arte ela mesma, sua vida e desenvolvimento internos; ou se a “neurose” artística ou “loucura messiânica” não é uma modalidade historicamente específica da razão. Que as noções de arte como neurose e arte como verdade não são simplesmente (como Phillips defende) dois “mitos” é algo que teria ficado claro se o volume tivesse incluído mais “peças literárias”. Esse crítico está pensando principalmente nos manifestos do surrealismo, os escritos de Walter Benjamin, Gaston Bachelard, Georges Bataille, Henri Michaux, Paul Valéry. Que tal um segundo volume com os testemunhos dos artistas?

Data de registro: 17/10/2016

Data de aceite: 19/04/2017

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. **Sitentibus.** 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 Española de Cooperación 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 História da Cultura. Lisboa, Portugal.

14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
15. **Dialógica.** Centro de Informacion y Documentacion; Instituto Pedagogico de Maracay. Maracay, Venezuela.
16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. 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, Estaods 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 Filosofia.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofia.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofia.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofia 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, Italia.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Italia.
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. **Topicos.** 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 fur Kritische Theorie.** Zuklampen 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 Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos
"Bartolomé de las Casas"
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y
Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

Indexação em Repertórios

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (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),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (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),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (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),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATININDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (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. António 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.

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 concomitantemente à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser 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
Correio Eletrônico: 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 to recognition of the author(s).

In a separate electronic file – Step 4. Upload supplementary files –, contributors should give the following information: the title of the work, full name of the author or authors, with a description of profession, occupation and current institutional connection, the highest academic qualification and its corresponding university, as well as complete address for contact, following the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. Antonio Gomes da Silva. Professor of Philosophy of Education in the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of São Paulo. Address: 20

Afonso Pena St., apt. 102, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. Postal Code: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

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.

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 sent to us in those three languages already adopted.

Originals should have a maximum extension of: 30 pages for articles, interviews and translations; 8 pages for reviews.

It is prohibited for an author to submit a text to *Revista Educação e Filosofia* and to another periodical at the same time under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Ethics and research with human beings

Foreign contributors who bring results of their own researches in which human beings had been employed are expected to follow the norms and regulations concerning research ethics of the country where they work and live in. In the case of collective papers, this stand for the main author.

Bibliographic references

Should contain at least the authors and texts cited in the work and presented at the end of the text in alphabetical order, following the current norms of ABNT or other coherent system recognized by the international

scientific community. Collaborations that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect form will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by *Word for Windows* and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered and already approved by the magazine, will not be able to be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board.

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 E-mail:
revedfil@ufu.br Telephone: (55) (34) 3239-4252

Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS

Nature des collaborations

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*:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Parisdocteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris- Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace - 25000 Besançon – FRANCE. **Téléphone:** fixe: 0033-03.81.44.11.52 –

portable – 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail : antonio.gomes@gmail.com

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d' coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

Présentation des originaux

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

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 étiqes en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

Références bibliographiques

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

Notes de bas de page

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Politique anti-plagiat

Les textes reçus par la Revue Education et Philosophie seront analysés par logiciel anti-plagiat au moment de sa soumission et publication. Ils seront évalués selon les paramètres suivants:

- a) En présence de plagiat, Le texte sera tout de suite refusé.
- b) En ayant plus de 30% d'incidence d'auto-plagiat, sauf les citations et références du pourcentage mentionné, l'article sera refusé.
- c) En cas de textes déjà publiés en annales d'événements, sera admissible une incidence de 50% d'auto-plagiat, en devant figurer dans note la référence de la première publication.
- d) Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera objet d'examen des directeurs d'édition.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du numéro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue Éducation et Philosophie

Boîte Postale – 593

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

campus Santa Mônica – Bairro Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

Dossiê Reinscrever o conhecimento escolar no território do comum: uma introdução

Apresentação

Roberto Rafael Dias da Silva

Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?

Carmen Teresa Gabriel

Por que é tão difícil definir o conhecimento a ser ensinado na escola? Um olhar para a Geografia

Cláudia Valentina Assumpção Galian, Daniel Luiz Stefenon

Estará morto o conhecimento escolar ‘poderoso’?

Zenilde Durlí, Juarez da Silva Thiesen

Conocimiento y currículo

Mario Díaz Villa

Conhecimento escolar em geografia: explorando discursos em disputa na definição de fronteiras entre as disciplinas nos currículos

Carolina Lima Vilela

Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo

Roberto Rafael Dias da Silva

Artigos

O bem e o mal nas ‘Disputas Metafísicas’ de Francisco Suarez

César Ribas Cezar

Cura mítica e cura psíquica no *Cármides* de Platão

Carlos Luciano Silva Coutinho

Desvelando a máscara da religião: uma reflexão desde a filosofia de Nietzsche

Junot Cornélio Matos

Educare a vivere nella *Città di Dio*

Donatella Pagliacci

Hannah Arendt e a Conquista do Espaço

Augusto Bach

Iluminismo Colonial. A natureza e os índios no poema de Basílio da Gama, “*O Uruguai*”

Sônia Campaner Miguel Ferrari

Da irreduzibilidade e inseparabilidade entre percepção e imaginação em Sartre

Thana Mara de Souza

Memorial como narrativa de aprendizagens na formação docente em filosofia

André Luis La Salvia

Para além do corpo belo: notas sobre corpo e educação a partir da leitura foucaultiana do *Alcíbiades*

Avelino Aldo de Lima Neto, Hugo Figueiras de Araújo

Traduções

Teoria e Terapia em Freud

Luís Gustavo Guadalupe Silveira

