

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

# EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 33 · Número 67 · Jan./Abr. 2019



Educação  
e Filosofia



EDUFU

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



# Educação e Filosofia

---



Às casas editoras: serão feitas recensões 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.33 – n.67 – jan./abr. – 2019.

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

Direção: Guilherme Fromm

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

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br



Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional  
ISSN Impresso: 0102-6801 e ISSN Eletrônico: 1982-596X  
Volume 33 Número 67 – jan./abr. 2019

### **Diretoria**

Diretor Geral: Marcos César Seneda  
Secretária Geral: Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende  
Diretores de Editoração: Márcio Danelon e Romana Isabel Brázio Valente Pinho (Educação); Fillipa Carneiro Silveira e Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Filosofia)  
Diretores de Divulgação: Anselmo Tadeu Ferreira (Filosofia); Vanessa Matos dos Santos (Educação)

### **Conselho Editorial**

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)  
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)  
Fillipa Carneiro Silveira – UFU (Uberlândia – 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)  
Romana Isabel B. Valente Pinho – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Raúl Fornet-Betancourt – Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)  
Tiago Adão Lara – CES – JF (Juiz de Fora – MG, Brasil)  
Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Vanessa Matos dos Santos – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)

## Conselho Consultivo

Álvaro Luiz Montenegro Valls – UNISINOS (São Leopoldo – RS, Brasil)  
André Luis Mota Itaparica – UFRB (Cachoeira – BA, Brasil)  
Antônio Bosco de Lima – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Décio Gatti Júnior – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Décio Krause – UFSC (Florianópolis – SC, Brasil)  
Diana Gonçalves Vidal – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Ernani Pinheiro Chaves – UFPA (Pará – PA, Brasil)  
Eurize Caldas Pessanha – UFMS (Campo Grande – MS, Brasil)  
Fabrizio Lomonaco – Università degli Studi di Napoli "Federico II" (Napoli, Itália)  
Geraldo Inácio Filho – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Hélio Rebello – UNESP (Assis – SP, Brasil)  
Jairo de Araújo Lopes – PUCCAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Janete Bolíte Frant – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons – UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
José Claudinei Lombardi – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
José Gonçalves Gondra – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)  
José Gonzalo Armijos Palácio – UFG (Goiânia – GO, Brasil)  
José Nicolau Heck – UFG/UCG (Goiânia – GO, Brasil)  
Laurence Renault – Universidade de Paris – Sorbonne – PARIS IV (Paris, França)  
Leandro de Lajonquière – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Luciôla Licínio de C. P. dos Santos – UFMG (Belo Horizonte – MG, Brasil)  
Marcelo Dascal – Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)  
Marcelo Esteban Coniglio – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Marcio Chaves-Tannús – UFU (Uberlândia – MG, Brasil)  
Marcos Lutz Müller – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Maria Helena Câmara Bastos – PUC-RS (Rio Grande do Sul – RS, Brasil)  
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi – UFPR (Curitiba – PR, Brasil)  
Marta Maria Chagas de Carvalho – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Marta Maria de Araújo – UFRN (Natal – RN, Brasil)  
Newton Carneiro Affonso da Costa – USP (São Paulo – SP, Brasil)  
Pablo Gentili – UERJ (Rio de Janeiro – RJ, Brasil)  
Salma Tannús Muchail – PUC-SP (São Paulo – SP, Brasil)  
Sueli Mazzilli – Unisantos (Santos – SP, Brasil)  
Wagner Rodrigues Valente – UNIFESP (Garulhos – SP, Brasil)  
Walter Alexandre Carnielli – UNICAMP (Campinas – SP, Brasil)  
Walter Matias Lima – UFAL (Maceió – AL, Brasil)  
Wojciech Starzynski – Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

## Equipe técnica

Assessoria Técnica: Lilia Alves de Oliveira  
Revisão: Carina Diniz Nascimento  
Estagiários: Bruna Alexandra Assis; Rodrigo Ferreira Andrade  
Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira  
Diagramação: Eduardo Moraes Warpechowski (Edufu)  
Impressão: Divisão de Gráfica da UFU  
Tiragem desta edição: 200 exemplares

Contatos: Página na Internet: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br)  
Correio Eletrônico: [Revedfil@ufu.br](mailto:Revedfil@ufu.br)  
Telefone: (55) (34) 3239-4252  
Endereço:  
Universidade Federal de Uberlândia  
Revista Educação e Filosofia  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U131  
Campus Santa Mônica  
38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

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: 38408-144 Uberlândia – Minas Gerais  
Tel: (34) 3239-4293 (editora) (34) 3239-4514 (livraria)  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) / e-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

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

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





## **Missão e política 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.





# Educação e Filosofia

Revista Quadrimestral 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 33, Número 67 – jan./abr. – 2019

---

## SUMÁRIO

Editorial..... 17

### Dossiês

**Intelectuais entre a educação, a ciência e a política: abordagens múltiplas**

Apresentação.....23

*Bruno Bontempi Júnior*

Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação ..... 27

*Claudia Alves*

Usos da prosopografia para a história dos intelectuais da educação ... 57

*Bruno Bontempi Júnior*

Os Escolares e a instituição educativa: cânone e cultura escolar.... 83  
*Justino Pereira de Magalhães*

Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da  
psicologia do desenvolvimento ..... 109  
*Ana Laura Godinho de Lima*

Fernando de Azevedo: um sujeito do afeto ..... 141  
*Raquel Discini de Campos*  
*Norma Discini*

## **Artigos**

A crítica cristã ao prazer epicureu ..... 167  
*Rogério Lopes Santos*

Os desafios da compreensão: um ensaio sobre a hermenêutica da  
complexidade ..... 197  
*Humberto Calloni*  
*Filipi Vieira Amorim*

Educación de, por y para la Democracia: la relación medios-fines en  
la filosofía de John Dewey ..... 219  
*Horacio Héctor Mercau*

A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar  
a democracia..... 243  
*Darcisio Natal Muraro*  
*Claudiney José de Sousa*

O enfoque sistêmico dialético e a organização dos conteúdos da  
química: reflexões didático-filosóficas..... 275  
*Isauro Beltrán Núñez*  
*Sandro Damião Ribeiro da Silva*

|  |     |
|--|-----|
| A ensaística de Hannah Arendt em “A crise na educação” .....   | 307 |
| <i>Luiz Marcos da Silva Filho</i>  |     |
| Mal-estar na filosofia nacional. Leitura estrutural:<br>impasse e críticas.....  | 349 |
| <i>Amaro de Oliveira Fleck</i>   |     |
| Um preâmbulo ao curso O Poder psiquiátrico: o problema da<br>antipsiquiatria em Foucault (ou a genealogia de uma a-historicidade)<br>..... | 370 |
| <i>Carlos Eduardo Ribeiro</i>  |     |
| O sentido do ato de educar em Edgar Morin .....  | 400 |
| <i>Celso José Martinazzo</i>   |     |

## **Resenhas**

|  |     |
|--|-----|
| Contra o utilitarismo na educação e na ciência .....   | 427 |
| <i>Vinicius Carvalho da Silva</i>  |     |
| RUNCIMAN, David. <i>Política: uma pequena introdução a um grande<br/>tema. Trad. Paulo Ramos. Lisboa: Objectiva, 2016. 192 p.)</i> ..... | 431 |
| <i>José Costa Júnior</i>   |     |

## **Traduções**

|  |     |
|--|-----|
| Teoria da evolução e fé na criação – interpretações do mundo rivais<br>ou respostas a perguntas diferentes?..... | 439 |
| <i>Cesar Ribas Cezar</i>   |     |

## **Formas de distribuição**

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Permutas nacionais .....      | 454 |
| Permutas internacionais ..... | 459 |
| Doações nacionais .....       | 464 |

|  |            |
|--|------------|
| Doações internacionais.....                  | 465        |
| <b>Indexação em Repertórios.....</b>         | <b>467</b> |
| <b>Normas</b>                                |            |
| Normas para envio de colaborações .....      | 471        |
| Norms for submissions .....                  | 476        |
| Normes pour envoyer des collaborations. .... | 480        |

# Educação e Filosofia

---

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

---

Volume 33, Issue 67 – Jan./Apr. – 2019

---

## CONTENTS

Editorial..... 17  
*Anselmo Tadeu Ferreira*

### Dossiers

**Intellectuals between education, science, and politics: multiple approaches**

Presentation..... 23  
*Bruno Bontempi Júnior*

Jean-François Sirinelli's contributions to the history of education intellectuals ..... 27

|  |     |
|--|-----|
| <i>Claudia Alves</i>   |     |
| Uses of the prosopography for the history of the intellectuals of education .....                  | 57  |
| <i>Bruno Bontempi Júnior</i>   |     |
| Schoolchildren and the educational institution: canon and school culture .....                     | 83  |
| <i>Justino Pereira de Magalhães</i>  |     |
| Authors and ways of entering the discourse: an examination based on developmental psychology ..... | 109 |
| <i>Ana Laura Godinho de Lima</i>   |     |
| Fernando de Azevedo: a subject of affection.....   | 141 |
| <i>Raquel Discini de Campos</i>  |     |
| <i>Norma Discini</i>   |     |

## Articles

|   |     |
|---|-----|
| The christian criticism of epicurean pleasure .....   | 167 |
| <i>Rogério Lopes Santos</i>   |     |
| Comprehension Challenges: an essay on the complexity hermeneutics.....                                | 197 |
| <i>Humberto Calloni</i>   |     |
| <i>Filipi Vieira Amorim</i>   |     |
| Education of, by and for Democracy: the means-ends relationship in the philosophy of John Dewey ..... | 219 |
| <i>Horacio Héctor Mercau</i>  |     |
| The philosophical education through narrative: the experience of thinking democracy .....             | 243 |
| <i>Darcisio Natal Muraro</i>  |     |
| <i>Claudiney José de Sousa</i>  |     |

|  |     |
|--|-----|
| The dialectic systemic approach and the organization of chemistry contents: didactic-philosophical reflections .....               | 275 |
| <i>Isauro Beltrán Núñez</i>  |     |
| <i>Sandro Damião Ribeiro da Silva</i>  |     |
| Hannah Arendt's essayistic in “The Crisis in Education” .....  | 307 |
| <i>Luiz Marcos da Silva Filho</i>  |     |
| Uneasiness in National Philosophy. Structural Exegesis: deadlock and criticism .....   | 349 |
| <i>Amaro de Oliveira Fleck</i>   |     |
| A preamble to the course Psychiatric power: the problem of anti-psychiatry in Foucault (or the genealogy of an a-historicity)..... | 371 |
| <i>Carlos Eduardo Ribeiro</i>  |     |
| The sense of the act of educating in Edgar Morin .....   | 401 |
| <i>Celso José Martinazzo</i>   |     |

## Reviews

|   |     |
|---|-----|
| Against utilitarianism in education and science .....   | 427 |
| <i>Vinicius Carvalho da Silva</i>   |     |
| RUNCIMAN, David. <i>Política: uma pequena introdução a um grande tema</i> . Trad. Paulo Ramos. Lisboa: Objectiva, 2016. 192 p.) ..... | 431 |
| <i>José Costa Júnior</i>  |     |

## Translations

|  |     |
|--|-----|
| Teoria da evolução e fé na criação – interpretações do mundo rivais ou respostas a perguntas diferentes? ..... | 439 |
| <i>Cesar Ribas Cezar</i>   |     |



**Manners of distribution**

Exchanges with Brazilian periodicals ..... 454  
Exchanges with international periodicals ..... 459  
Brazilian donations..... 464  
International donations ..... 465

**Indexation in repertories ..... 467**

**Norms**

Normas para envio de colaborações ..... 471  
Norms for submissions..... 476  
Normes pour envoyer des collaborations. .... 480



Neste número 67 da *Revista Educação e Filosofia*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2019, apresentamos o dossiê “Intelectuais entre a educação, a ciência e a política”, além de nove artigos nas áreas de Educação e de Filosofia, duas resenhas e uma tradução; continuando assim o nosso gratificante trabalho de divulgação da produção científica dos pesquisadores brasileiros e estrangeiros nas áreas de Educação e Filosofia.

Quanto ao dossiê, convidamos à leitura do editorial próprio, escrito pelo organizador, o professor Bruno Bontempi Júnior. Nele encontraremos excelentes motivos para nos aprofundarmos na sempre necessária reflexão sobre o engajamento dos profissionais do pensamento na defesa dos valores republicanos, sem os quais não se produz ciência genuína nem se avança no ideal de educação formadora de seres humanos críticos.

No artigo “A crítica cristã ao prazer epicureu”, Rogério Lopes Santos analisa a obra de Epicuro a partir da crítica dos Padres Apologistas à noção de prazer que, segundo esses críticos era defendida pelo filósofo grego e graças à qual ficou conhecido como defensor do hedonismo.

Em seguida, os professores Humberto Calloni e Filipi Vieira Amorim investigam, no artigo “Os desafios da compreensão: um ensaio sobre a hermenêutica da complexidade”, os desafios da compreensão da complexidade imanente às múltiplas realidades buscando superar a incomunicabilidade entre ciência e filosofia, tomando como base, especialmente, o pensamento de Edgar Morin.

Já o investigador argentino Horácio Hector Mercau, no artigo “Educación de, por y para la Democracia: la relación medios-fines en la filosofía de John Dewey” reflete sobre a relação entre meios e fins tal

como se apresenta na obra de John Dewey, como caminho pelo qual a educação pode nos conduzir à democracia, valorizando a superação de dicotomias pensamento/emoção; fatos/valores; sociedade/indivíduo.

A relação entre educação e democracia também é tema do artigo “A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia” de autoria dos professores Darcisio Natal Muraro e Claudiney José de Sousa; seu trabalho dedica-se à criação de material didático para o ensino de filosofia para crianças a partir das concepções de democracia e sua relação com a vida ética e política, amparados no pensamento de John Dewey e Mathew Lippman.

Já em “O enfoque sistêmico dialético e a organização dos conteúdos da química: reflexões didático-filosóficas”, os professores Isauro Beltrán Núñez e Sandro Damião Ribeiro da Silva apresentam uma proposta didática para o ensino da Química Geral tomando como pressupostos filosóficos o materialismo dialético e histórico e a categoria de sistema, procurando contribuir para o desenvolvimento teórico do pensamento dos estudantes; por sua vez, defende-se um método para a compreensão do conteúdo como um sistema, mostrando um potencial para a transferência das aprendizagens.

Hannah Arendt é a pensadora sobre a qual trata o artigo “A ensaística de Hannah Arendt em *A crise na educação*”, do professor da PUC-SP, Luiz Marcos da Silva Filho. Neste artigo, o autor procura apresentar o movimento argumentativo presente no texto de Arendt, no qual ela parte de uma crise particular na educação e chega em suas origens mais profundas, na crise da Modernidade; concentrando-se mais na forma do ensaio utilizada pela autora.

No artigo “Mal-estar na filosofia nacional. Leitura estrutural: impasse e críticas”, o professor Amaro de Oliveira Fleck analisa o pensamento filosófico brasileiro, no qual constata a persistência do método estrutural de análise de texto, exaurido em sua avaliação e a falta de intervenção desse pensamento no debate público nacional, problemas para os quais analisa possíveis causas.

O professor Carlos Eduardo Ribeiro, no artigo “Um preâmbulo ao curso *O Poder psiquiátrico: o problema da antipsiquiatria em Foucault (ou a genealogia de uma a-historicidade)*” propõe que a questão da antipsiquiatria seja a chave de leitura para o curso dado por Foucault no Collège de France sobre *O Poder psiquiátrico*, para tanto o autor recorre a outros textos, exteriores ao curso propriamente dito.

No artigo “O sentido do ato de educar em Edgar Morin”, o professor Celso José Martinazzo apresenta sua contribuição ao debate, sempre necessário, sobre o sentido e finalidade da educação, tomando como base para suas reflexões a obra de Edgar Morin que, em seus textos iniciais aponta para a necessidade de instituir uma política de civilização que contemple o contexto planetário da humanidade e nos escritos mais recentes inspira-se em Montaigne e Rousseau para indicar que cabe à escola formar o aluno com uma cabeça benfeita e ensiná-lo a viver.

Esse número 67 conta também com duas resenhas de livros recentes. O professor Vinicius Carvalho da Silva nos apresenta o livro do italiano Nuccio Ordine, *A utilidade do inútil – um manifesto*, Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 223 páginas, traduzido por Luiz Carlos Bombassaro, no qual se retoma um tema tradicional, mas inesgotável: o valor da educação e sua relação com a cultura e se insurge contra uma concepção utilitarista da educação em oposição à noção de que a missão da educação é formar livres pensadores, críticos, criadores, sem preocupação utilitária.

O livro *Política: Uma pequena introdução a um grande tema*, de David Runciman, Lisboa: Editora Objetiva, 2016, 192 páginas, com tradução de Paulo Ramos é objeto da resenha do professor José Costa Júnior; que destaca o ceticismo com a política e os políticos neste princípio de século XXI como sinal de que estamos longe ainda de atingir um ideal político, ainda que seja o ideal proposto pela democracia liberal, cujo triunfo havia sido decretado pelo cientista

político Francis Fukuyama em seu artigo “O fim da História”, de 1989, texto que é objeto de crítica de Runciman.

Finalmente, temos a tradução do artigo de Ludger Honnfelder, intitulado em português “Teoria da evolução e fé na criação – interpretações do mundo rivais ou respostas a perguntas diferentes?” pelo seu tradutor, o professor Cesar Ribas Cezar (o artigo original é Honnfelder, Ludger. Im Spannungsfeld von Ethik und Religion. Berlin. 2014. Kap.11.); neste texto, o autor analisa o recente debate entre a interpretação criacionista da fé cristã na criação e uma interpretação evolucionista da teoria da evolução como uma reedição do antigo debate do século XIX, onde os dois campos apresentam-se como excludentes em relação um ao outro (de um lado, recusa pura e simples da modernidade; de outro lado, crítica maciça da religião) e sem trazer nenhuma nova perspectiva de solução ao impasse.

Desejamos a todos proveitosa leitura!

*Anselmo Tadeu Ferreira\**

---

\* Diretor de Divulgação do Conselho Executivo da Revista *Educação e Filosofia*

**Dossiê**

**Intelectuais entre a educação, a ciência  
e a política: abordagens múltiplas**





## **Apresentação do Dossiê: Intelectuais entre a educação, a ciência e a política: abordagens múltiplas.**

*Bruno Bontempi Júnior\**

Este dossiê apresenta um conjunto de artigos que abordam múltiplas perspectivas de análise dos “intelectuais”, seus discursos e práticas nos campos da educação, da ciência e da política. Entendidos como agentes individuais e coletivos da contemporaneidade, os intelectuais se apresentam à esfera pública como testemunhas de seu tempo, criadores culturais ou mediadores, expertos ou agentes políticos. Aceitando a própria condição do objeto, por definição inscrito na interseção de campos sociais e na natureza múltipla de suas intervenções, os estudos reunidos transitam pelas fronteiras epistemológicas da história, sociologia, psicologia, filosofia e linguística buscando apresentar, debater e aplicar conceitos e metodologias profícuos para o tratamento de questões em torno do tema, tais como a identificação e a caracterização dos intelectuais; a interpretação de seus deslocamentos e reconversões; a análise de seus discursos à luz dos contextos históricos de referência ou, ainda, em relação com outros discursos.

O artigo de abertura, de autoria de Cláudia Maria Costa Alves de Oliveira (UFF-RJ), busca aprofundar a compreensão a respeito das categorias de análise propostas pela vertente da história dos intelectuais, a partir das proposições do historiador Jean-François Sirinelli e com vistas a discutir sua apropriação nas pesquisas empreendidas em História da Educação no Brasil. Na primeira parte de “Contribuições de Jean-

---

\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: [bontempi@usp.br](mailto:bontempi@usp.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8524-2652>



François Sirinelli à História dos Intelectuais da Educação” são apresentadas as categorias de itinerário, rede de sociabilidade e geração intelectual em sua relação com o conceito de cultura política. Na segunda parte, é construída uma reflexão sobre as especificidades do processo histórico brasileiro que exigem atenção para que se proceda a uma utilização apropriada do arsenal metodológico na pesquisa histórica em educação.

Em “Usos da prosopografia para a história dos intelectuais da educação”, Bruno Bontempi Jr. (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) discute a potencialidade da abordagem prosopográfica nas investigações em história da educação, especialmente na temática dos intelectuais, suas ideias e ações. Apresenta, sinteticamente, as principais definições, conceitos, operações metodológicas e fontes que constituem essa abordagem. O autor aponta que esta vertente investigativa convida o historiador a extrapolar a dimensão individual e discursiva em direção ao coletivo, uma vez que para a compreensão das coletividades, tão importantes quanto as manifestações de identidades presentes em discursos, são as propriedades sociais dos sujeitos que as compõem. Para a história da educação, a abordagem pode trazer contribuições significativas para investigações de objetos como: os coletivos docentes, no que tange às trajetórias formativas e distribuição institucional e regional; as histórias institucionais, notadamente na destinação social e política de egressos ou na movimentação interna dos quadros gerenciais e acadêmicos; as associações da sociedade civil em prol da educação, tais como sindicatos, sociedades humanitárias e entidades categoriais. Na seara dos estudos sobre intelectuais, a pesquisa cinge manifestos e seus signatários, revistas e associações cujos liames societários, minuciosamente perscrutados, podem reafirmar ou subverter a lógica dos posicionamentos individuais.

O artigo “Os Escolares e a instituição educativa: cânon e cultura escolar”, de Justino Magalhães, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, toma como referência fundamental os

intelectuais “escolares” portugueses e a história da educação em Portugal. Entre os “grandes intelectuais”, que idealizam e se tornam apologeticos da mudança, que percebem o que está em crise e o que deverá permanecer, emergem os intelectuais escolares. O autor revela como, combinando as dimensões de intelectualidade e educabilidade, esses personagens envolvem-se institucionalmente e estabelecem o cruzamento entre educação e sociedade; são reconhecidos como mestres e cultivam a mestria; são autores de textos doutrinários e livros escolares; têm especial relevância na constituição do cânon escolar, literário, científico, artístico; fazem uso do poder simbólico e material que o institucional e o normativo lhes conferem, tornando assim suas intervenções decisivas na configuração da educação em suas respectivas épocas.

Em “Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da psicologia”, Ana Laura Godinho de Lima (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), recorre aos escritos de Michel Foucault e de autores contemporâneos sobre a análise do discurso, para evidenciar as exigências que se impõem aos intelectuais em uma específica ordem do discurso. Examinam-se as condições requeridas para se ocupar a posição de sujeito do enunciado, bem como as regras subjacentes à formação dos objetos, dos conceitos e à escolha das teorias e temas, os quais tanto permitem como restringem as possibilidades de formação dos enunciados. A análise incide especificamente sobre os discursos da psicologia destinados aos professores em formação, investigando a hipótese de que, na primeira metade do século 20, o recurso ao tema do desenvolvimento e à teoria da recapitulação tornou-se uma estratégia de entrada nessa formação discursiva e de formulação de enunciados reconhecidos como verdadeiros.

Raquel Discini de Campos (FACED-UFU) e Norma Discini (FFLCH-USP) integram o dossiê, com artigo “Fernando de Azevedo: um sujeito do afeto”, que analisa a crônica, “A graça do amor e da fé (sobre um manuscrito de minha mãe)”, que o renomado educador fez publicar

em 1955. À luz da obra *Retórica*, de Aristóteles, as autoras discutem o *ethos* de um filho amoroso e grato e o de um intelectual da educação, identificando, no estilo de sua escrita, a presença concomitante e entrecruzada de papéis sociais e individuais que se fundem na crônica, trazendo ao leitor o retrato inesperado e original de um intelectual cujo pensamento e ação reformadora têm sido, há muito, objeto de interesse e investigação dos pesquisadores da história da educação brasileira.

O dossiê pretende, como se vê, oferecer a seus leitores mais do que resultados de pesquisas históricas sobre os objetos da especialidade de seus autores. Busca estimular o interesse dos pesquisadores por novas investigações, trazendo referências teóricas e abordagens metodológicas pouco conhecidas e utilizadas no campo, que, aplicadas como foram com minúcia e rigor, possam fomentar não só o acúmulo de conhecimentos, mas sua eventual revisão nos domínios da história da educação e em seus domínios conexos.

*Bruno Bontempi Júnior*  
*Organizador*

Data de registro: 05/04/2019

Data de aceite: 06/04/2019



## **Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação**

*Claudia Alves\**

**Resumo:** No presente artigo, buscamos aprofundar a compreensão a respeito das categorias de análise propostas pela vertente da história dos intelectuais, a partir das proposições do historiador Jean-François Sirinelli, com vistas a discutir sua apropriação nas pesquisas empreendidas em História da Educação no Brasil. Na primeira parte, são apresentadas as categorias de itinerário intelectual, rede de sociabilidade e geração intelectual, na sua relação com o conceito de cultura política. Na segunda parte, é construída uma reflexão sobre as especificidades do processo histórico brasileiro que exigem atenção para que se proceda a uma utilização apropriada do arsenal metodológico na pesquisa histórica em educação realizada no Brasil.

**Palavras-chave:** História dos intelectuais. Jean-François Sirinelli. História da Educação.

### **Jean-François Sirinelli's contributions to the history of education intellectuals**

**Abstract:** The purpose of this article is to deepen the understanding of the categories of analysis proposed by the history of intellectuals drawing on historian Jean-François Sirinelli's propositions, aiming to discuss their appropriation in researches carried out on History of Education in Brazil. The first part presents the categories of intellectual itinerary, sociability network, and intellectual generation in relation to the concept of political culture. The second part presents a reflection on the specificities of the Brazilian historical process that require attention so that there is an adequate use of the methodological arsenal in the research on history of education in Brazil.

---

\* Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). *E-mail:* [cmcalves@yahoo.com.br](mailto:cmcalves@yahoo.com.br) *ORCID:*

**Keywords:** History of intellectuals. Jean-François Sirinelli. History of Education.

### **Contribuciones de Jean-François Sirinelli a la historia de los intelectuales de la educación**

**Resumen:** En el presente artículo, hemos buscado profundizar la comprensión acerca de las categorías de análisis propuestas por la vertiente de la historia de los intelectuales, a partir de las proposiciones del historiador Jean-François Sirinelli, con atención a discutir su apropiación en las investigaciones emprendidas en la Historia de la Educación en Brasil. En la primera parte, se presentan las categorías del itinerario intelectual, red de sociabilidad y generación intelectual, en su relación con el concepto de cultura política. En la segunda parte, se construye una reflexión sobre las especificidades del proceso histórico brasileño que exigen atención para que se proceda a una utilización apropiada del arsenal metodológico en la investigación histórica en educación desarrollada en Brasil.

**Palabras clave:** Historia de los intelectuales. Jean-François Sirinelli. Historia de la Educación.

Na conjuntura atual, em que o trabalho do pensamento defronta-se com a sensação de um retrocesso brutal ao obscurantismo, com formas de irracionalismo tomando a cena e ceifando vidas, torna-se quase impossível construir um texto que não esteja impactado por uma enorme gama de questões que pulsam no nosso cotidiano. Enquanto se difunde nos meios de comunicação o conceito de pós-verdade, as imagens tomam conta das mensagens que circulam, de modo avassalador, e oferecem discursos rápidos e recortes pré-moldados no acesso aos diversos âmbitos da realidade social.

Mais do que nunca, assombra-nos o limite da representação dos intelectuais como postulantes de um lugar ético, referido a utopias de humanidade, frente a extremismos prontos a justificar as formas mais desumanas e desagregadoras, apoiados em argumentos capazes de

organizar discursos aparentemente coerentes. Na verdade, diversos sintomas do quadro que hoje se mostra com uma crueza assustadora se anunciavam desde as décadas finais do século XX e detonavam um debate incomodado com o “silêncio dos intelectuais” ou o “fim dos intelectuais”, na onda dos “fins”, que marcou o final do milênio.

Não é nosso objetivo abarcar todas as vertentes de abordagem da temática ou da categoria “intelectuais”. Nossa atenção se concentra na obra de Jean-François Sirinelli e a proposta de uma “história dos intelectuais” que contou com sua ativa participação, como uma das lideranças de maior vulto. A perspectiva da história dos intelectuais aponta para a necessidade de superar os dilemas de um alinhamento político-ideológico imediato, quando se trata dos intelectuais falando de si mesmos, e buscar uma perspectiva de análise capaz de dar um tratamento aos intelectuais como objeto de estudo. Aliada a essa vertente de pesquisa, a presença de Sirinelli fez-se notar em outros segmentos temáticos, que federaram historiadores franceses e ganharam reconhecimento e adesão para além das suas fronteiras nacionais, com destaque para a Nova História Política e a História do Tempo Presente.

Ao referir-se ao panorama atual, Sirinelli diagnostica que estamos vivendo *uma mutação cultural sem precedentes, da qual convém avaliar os desafios e os efeitos induzidos para se tentar deter a espiral perniciosa* (2010, p. 11). Historicizar os percursos intelectuais dos últimos séculos apresenta-se, portanto, como parte das tarefas intelectuais deste momento.

No presente artigo, a proposta central encontra-se organizada em dois momentos: no primeiro, retomaremos a propositura teórico-metodológica da história dos intelectuais, tal como apresentada por Sirinelli, nos seus traços principais. No segundo momento, faremos um esforço de pensar suas relações com a história da educação a partir de duas questões: a primeira, voltada para as relações mais gerais entre a história dos intelectuais e a história da educação; a segunda, debruçando

sobre questões que se apresentam na pesquisa histórica quando se propõe a investigar intelectuais da educação, particularmente no Brasil.

### **A história dos intelectuais nos estudos empreendidos por Jean-François Sirinelli**

Para se pensar a contribuição de Jean-François Sirinelli é preciso, inicialmente, recorrer a uma das categorias que ele próprio privilegia em sua proposição teórico-metodológica, a de geração. Sem dúvida, esse autor integra uma geração de historiadores que marcou a historiografia francesa, com repercussões internacionais, daí a aproximação e diversas apropriações que passaram a surgir na historiografia brasileira, apesar da pequena quantidade de textos de sua autoria publicados no Brasil, frente à vasta obra disponível em língua francesa. Ele próprio se situa geracionalmente no grupo que, na França, recebeu a denominação de *baby-boomers* (que se refere à geração que protagonizou os eventos de maio de 1968), assim como assume ter participado da edificação da história cultural francesa, que se solidificou como movimento intelectual nas décadas de 1980 e 1990.

Em sua tese de *doctorat d'Etat*, defendida em 1986, após uma pesquisa que perseguiu durante onze anos, Sirinelli buscou parâmetros para delimitar uma categoria cujas margens parecem se dissolver em um universo muito amplo de funções associadas ao mundo da escrita. Adotando o ângulo da História Cultural, focado no circuito de produção, divulgação e recepção dos produtos culturais, a pergunta sobre quem pode ser qualificado como pertencente à categoria “intelectuais” ganhou contornos complexos. Procurando um critério de delimitação, Sirinelli recaiu sobre outra categoria, a do engajamento na vida da “*cit *”, ou seja, o engajamento político.

No prefácio   publicac o desse trabalho, o autor apontava para duas defini es clássicas do termo “intelectual”. A primeira seria abrangente, incluindo todos os sujeitos envolvidos com atividades laborais

associadas ao escrito, tanto como criadores, como na qualidade de mediadores. Nessa primeira acepção, os processos de criação, divulgação e recepção dos produtos culturais é pensado de forma ampla, permitindo que se mapeie uma enorme diversidade, de forma horizontal. Criação e mediação aparecem como termos associados na vasta trama da cultura, tal como se movimenta e ganha forma em contextos espaço-temporais definidos (SIRINELLI, 1994, p. 9).

A segunda definição da categoria “intelectuais”, mais restrita, é demarcada por aquele engajamento na vida da *cit e*. A palavra “*cit e*” possui, na língua francesa, um significado particular, associado a uma história para a qual não temos correspondente na língua portuguesa. Refere-se   participa o na coletividade, de modo a interferir e buscar contribuir nas decisões de caráter conjunto, embora nem sempre de interesse comum, ou seja, na condu o política, no seu sentido lato (SIRINELLI, 1994, p. 9–10).

As duas defini es foram operacionalizadas no trabalho de pesquisa proposto por Sirinelli, tomadas como expressões de dimensões articuladas, mas que devem ser historicizadas. Neste sentido, o engajamento   analisado como uma constru o histórica, que comporta uma cronologia, metamorfoses e intera es com contextos específicos.   o engajamento que distingue a caracteriza o do intelectual, tal como   representado na contemporaneidade, e que, em grande medida, naturalizou-se como traço da intelectualidade. Entretanto, do ponto de vista histórico, ele se apresenta como uma novidade passível de ser datada e acompanhada nas suas muta es.

Ao trazer para o centro da caracteriza o do intelectual o engajamento, sem desligá-lo das formas de produ o, circula o e recep o dos produtos culturais, Sirinelli promoveu duas opera es conjugadas: vinculou o intelectual   atividade política e conferiu   política uma dimensão intrinsecamente cultural (SIRINELLI, 1998). Obviamente, essas opera es precisam ser pensadas no contexto das décadas de 1970 e 1980, quando a cultura ganhava nova expressão como



elemento de compreensão dos processos sociohistóricos. Tanto na vertente inglesa do marxismo, quanto na filosofia e na sociologia francesa, a leitura culturalista do social se impunha como um caminho profícuo de análise, com a incorporação das contribuições da antropologia e da literatura. A divulgação dos escritos de Antonio Gramsci, realizados durante o período em que esteve preso pelo regime fascista, foi mais um elemento que fortaleceu o ângulo de incorporação da cultura ao debate intelectual.

Nessa perspectiva, ganhou centralidade o conceito de representação. Na frase síntese do próprio Sirinelli, a História Cultural teria como questão central buscar compreender *como os grupos humanos representam e se representam no mundo que lhes envolve* (1992, p. III). A questão do engajamento, portanto, é tomada no âmbito das possibilidades dessa representação. Ele não se encontra desvinculado das ações de mediação cultural. Por isso, não se pode tomar as duas definições de intelectual como opostas ou excludentes, na proposição de Sirinelli, mas como complementares. O engajamento é pensado como um fenômeno histórico que emerge em um terreno de criação e mediação cultural.

Para Sirinelli, o engajamento também não está restrito à intervenção direta no debate e na ação política. Esse historiador refere-se a duas formas de sua manifestação: o engajamento direto e o indireto. No direto, os intelectuais apresentam-se como atores ou testemunhos dos acontecimentos, canalizando suas energias para descrevê-los, interpretá-los, adotarem posições. No engajamento indireto, pode haver uma atitude passiva, reclusa e até refratária à ação política direta, mas o resultado do trabalho do intelectual repercute nas linhas de força que orientam a reflexão geral, o que Sirinelli denomina de *visão de mundo da classe intelectual* (1986, p. 99).

Ao considerar o engajamento sob a lente do percurso histórico, Sirinelli o transforma em traço a ser inquirido, no âmbito da questão de como as ideias ganham forma na produção dos intelectuais. O

engajamento deixa de ser um dado pronto e passa a ser analisado como uma atitude construída por uma gama de relações circunstanciadas, que agregaram determinados sujeitos à categoria dos intelectuais. Dessa forma, busca evitar o discurso avaliativo, o julgamento, assim como a mitificação dos intelectuais. Congrega os historiadores a saírem de uma visão geral e estratosférica do meio intelectual para a pesquisa detalhada, que reúna muitos dados antes de avançar para a interpretação.

A partir desses pressupostos, incorpora as três chaves de análise que balizam sua pesquisa sobre os intelectuais: itinerários intelectuais, redes de sociabilidade e geração. Antes de tratar de cada uma delas, penso que é importante chamar a atenção para dois aspectos metodológicos, que devem ser observados por quem se propõe a adotar sua perspectiva de análise.

O primeiro deles refere-se ao necessário entrelaçamento das três categorias. Como procuraremos demonstrar adiante, embora tratem de âmbitos diferenciados na tarefa de historicização do meio intelectual, devem ser tomadas como espécies de zonas interdependentes, apoiando-se mutuamente, clarificando-se uma à outra.

O segundo apontamento diz respeito ao movimento do olhar do pesquisador. Toda essa proposta metodológica objetiva retirar o historiador de uma posição que fragilizaria sua análise, na medida em que a aparência final do intelectual tende a projetar-se sobre o seu passado, conduzindo a interpretação sobre a construção do seu papel na história a partir desse lugar já constituído. É óbvio que o historiador seleciona um intelectual para estudo a partir de realizações que marcaram sua história de vida e sua presença na cena pública. Daí o risco de que esse ponto de partida tão impregnado de simbolismo interfira na narrativa elaborada a seu respeito, que pode assumir um formato retilíneo, em que as zonas de tensão, os recuos, as inflexões do percurso sejam minimizadas ou retiradas de cena. Sirinelli faz questão de frisar, em vários momentos de seus escritos, a importância de que o historiador se coloque “a montante, no curso do rio”, percorrendo o seu caminho

acidentado, atento às curvas, aos obstáculos e à forma de contorná-los, aos precipícios e aos trechos de calmaria. Para ele, tudo conta na compreensão de como os sujeitos se transformam em intelectuais.

Passemos, então, às três chaves de análise utilizadas por Sirinelli. A primeira delas concentra-se nos itinerários intelectuais, que podem ser efetivados reconstituindo uma caminhada individual ou buscando trajetórias de grupos que partilham de uma matriz comum. O importante nesse trabalho sobre os itinerários intelectuais é a distinção que guarda em relação às biografias tradicionais e como valoriza elementos que não se restringem à formação escolar do sujeito. Sirinelli informa que adotou a ideia lançada por René Rémond, que foi seu orientador, para se fazer um inventário dos itinerários de um grande número de personalidades de modo a se mapear como se fortaleceram e enfraqueceram tendências doutrinárias que orientaram a vida política francesa. Os itinerários intelectuais auxiliariam a esclarecer a história política (SIRINELLI, 1986, 1994a, 1996, 1999).

Na proposição de Sirinelli, os itinerários integram uma plataforma de reconstituição de trajetórias que se cruzam, incorporando elementos que ponham em relevo os encontros, as leituras, as posições institucionais, constituindo prosopografias. Nessa perspectiva, itinerários individuais devem ser confrontados, de modo que os passos dados pelo intelectual que se tem em vista analisar apareçam em paralelo com os de outros sujeitos que se fizeram presentes nos seus contextos de formação. Por isso, o autor fala em itinerários de níveis diferenciados: além daquele posto em foco, os de intelectuais de menor projeção ou mesmo desconhecidos, cuja existência foi apagada na memória coletiva, mas que tiveram papel relevante na constituição das escolhas, das opções ideológicas, na postura de estudos, no quadro de valores. Nesse grupo, inserem-se professores, mas, também, outros indivíduos que tenham marcado intelectualmente o sujeito em formação.

Um caso interessante relembado por Sirinelli foi o do bibliotecário da Escola Normal Superior de Paris, o grande centro formador de

intelectuais franceses desde o século XIX. Lucien Herr, esse bibliotecário, atuou nessa função de 1888 a 1926, e era um erudito, um socialista que conhecia com profundidade a obra de Marx e Engels, mas, também, as de outros expoentes do pensamento socialista do século XIX, e influenciou a formação de diversos intelectuais, que se definiram pelo socialismo na convivência com ele. São itinerários intelectuais que se encontram e se mesclam.

Por esse motivo, os itinerários de formação intelectual possuem interfaces com as redes de sociabilidade e a geração, embora mantenham suas distinções. Para Sirinelli, o recurso a essas duas outras categorias tem o objetivo de superar a simples descrição da trajetória, com vistas a uma interpretação que se espraie pelo contexto. Foi Maurice Agulhon quem primeiramente aproximou o conceito de sociabilidade da pesquisa histórica, e Sirinelli conferiu-lhe um estatuto de ferramenta indispensável no estudo dos intelectuais. Nas redes de sociabilidade, introduz-se o elemento da escolha. Se no itinerário intelectual, os encontros ocorreram por fatores alheios à decisão individual, a inserção em uma rede de sociabilidade resulta de um gesto voluntário.

Denota, portanto, uma afinidade que é intelectual, mas também é política, no sentido mais amplo. Mas esse movimento gregário do meio intelectual não pode ser pensado como expressão de ações puramente racionais. Simpatias e hostilidades, amizades e rancores, solidariedade e competição mesclam-se nas configurações e nos deslocamentos que marcam as redes de sociabilidade. Porque elas ganham materialidade em formas organizativas, algumas clássicas, como as revistas, as associações, os manifestos. Para compreender como se formaram, o recurso aos itinerários intelectuais de seus integrantes torna-se o meio de detectar os pontos de encontro, as convergências de pensamento, a sedimentação de elos que podem precedê-las no tempo ou não, mas se fundam em zonas de acordos e concordâncias que também devem ser historicizadas. Por esse motivo, além da reconstituição do seu processo de construção, naquele movimento de retomar o curso do rio, as redes de sociabilidade

devem ser analisadas naquilo que cimenta as adesões e dissensões, que Sirinelli denominou como “microclima”. Nesse microclima, vale notar as relações de poder que atravessam essas redes de sociabilidade.

A operação historiográfica se completa com a incorporação do conceito de geração, fundamental para iluminar os dois anteriores. Cabe, entretanto, cuidar para que sua definição não fique restrita a uma faixa etária, definida por datas de nascimento. Nas palavras de Sirinelli, *as gerações intelectuais (...) são, em essência, multiformes, elásticas e espessas* (1986, p. 105). O historiador quer assinalar, com isso, a falsidade de se pretender encontrar qualquer geração homogênea. Toda geração é constituída de cortes decorrentes das mais diferentes fraturas que compõem o momento social: fraturas de classes sociais; de pertencimentos regionais; de faixas de escolarização; de identificações ideológicas; de práticas culturais etc. Por esse motivo, é necessário conjugar uma visão de conjunto à determinação de agrupamentos que guardam distinções, mesmo que se encontrem aparentemente irmanados em um fenômeno geracional. Tais distinções trazem indícios capazes de informar sobre motivações diversas na ação política de um grupo aparentemente homogêneo, mas que porta memórias coletivas distintas. Portanto, quando falamos de geração, estamos nos referindo a um grupo recortado, circunscrito, dentro do conjunto da população de uma mesma faixa etária (SIRINELLI, 1994a; 2007a; 2008a e 2008b).

Por outro lado, o conceito de geração pressupõe, em princípio, um corte histórico. Para se caracterizar uma geração – mesmo com os cuidados a que nos referimos antes – é preciso demarcar uma mudança, um desvio de rota, uma emergência. Por isso, Sirinelli considera o efeito dos eventos históricos de grande amplitude, provocadores de crises, de choques, de mudanças extremas, como marcos detonadores de mudanças, que põem em cena gerações, que se apresentam com traços dissonantes em relação ao panorama que lhes antecede. Outra forma de abordar uma geração passa por detectar transformações culturais que interferem no desenho do meio intelectual. Neste caso, não se trata de um impacto

estrondoso, mas pode comportar mudanças subterrâneas, que vêm a se expressar em novos aspectos das práticas intelectuais.

Argumenta que o historiador deve observar aqueles grupamentos que, pela época de nascimento, escaparam de viver o impacto de acontecimentos anteriores e, por não trazerem as marcas de uma memória anterior, expõem-se aos eventos que lhes são contemporâneos, com uma espécie de disponibilidade interna para serem afetados por eles. Nesse sentido, as gerações não possuem uma medida passível de ser pré-definida em quantidade de anos, estando suscetíveis, isto sim, às ondas da história, por vezes mais longas, por vezes mais curtas. O pesquisador deve focar-se na empiria para chegar a essas conclusões, tomando o cuidado de não se deixar seduzir pela projeção consolidada na memória coletiva com relação ao que foi a geração em estudo.

A nosso ver, a geração é a chave de interpretação que enfeixa as demais, permitindo levar a cabo o esforço de contextualização dos itinerários intelectuais e das redes de sociabilidade. Ela auxilia o historiador a circunstanciar as escolhas, as possibilidades de formação intelectual, o terreno institucional, os espaços de circulação cultural, o impacto das inovações tecnológicas, cruzando os níveis local, nacional e internacional.

Geração, redes de sociabilidade e itinerários intelectuais são iluminados, ainda, pelo conceito de culturas políticas (SIRINELLI, 1994a; 1994b; 1996 e 2005). As culturas políticas manifestam-se como um amálgama de múltiplas temporalidades, que confluem para disputas que são mais abrangentes e abarcam no seu substrato as próprias disputas ideológicas. Para além dos posicionamentos alinhados com vertentes de pensamento político, o que está em questão é um alicerce de regimes, práticas e valores que engendram traços de comportamentos coletivos, tanto quanto escolhas individuais.

Não podem ser pensadas, entretanto, como estruturas enrijecidas, determinantes das visões que se desenham no cenário de disputas, mas como massas fluidas, moldáveis, que dão o tom de uma época, mas que

estão sendo ativamente construídas pelos sujeitos individuais e coletivos que pensam e se movimentam, expressam-se e agrupam-se, disputam e partilham. A ação dos sujeitos, por outro lado, encontra-se imersa na tonalidade geral dos contextos, sejam eles marcados por guerras ou por períodos de pacificação, por maior prosperidade ou penúria, assim como recebe o impacto de acontecimentos que repercutem na sensibilidade partilhada, abalando crenças e valores estabelecidos ou fortalecendo tendências latentes.

Os intelectuais, na sua dupla dimensão de mediação e engajamento, aparecem como figuras de destaque na arquitetura e sedimentação das culturas políticas associadas às diferentes gerações. Mas sua ação está conectada e sofre os influxos dos vetores culturais disponíveis em cada tempo e lugar. O alcance diferenciado das tecnologias de comunicação e o uso que se faz desses meios difusores, sempre no interior do jogo das tensões de cada momento, são, então, levados em consideração no estudo das gerações intelectuais, sua formação e sociabilidade. As mutações implícitas nas passagens do texto escrito à audição do rádio, desta à visualização televisiva, depois computadorizada, trouxeram embutidas sucessivas ampliações das redes de contato, trocas culturais e constituição de públicos. Passaram, portanto, a influir fortemente na emergência e configuração das culturas políticas.

Tais mudanças, também implicadas com as novas tecnologias, entretanto, não eliminam a permanência de formas historicamente consolidadas, estruturantes de longa duração, que, mesmo submergindo em certos períodos, ressurgem nos discursos e práticas, demonstrando seu profundo enraizamento na cultura política nacional. Por esse motivo, a sofisticação e amplitude dos novos vetores culturais não devem ser supervalorizadas, de modo a conferir à tecnologia uma potência desmedida. A aparência de inovação não pode se impor à análise como se ela, em si, tivesse o poder de revolver todas as camadas mais profundas do imaginário social, alterando o caráter das representações que o permeiam. A atenção com, mais do que a convivência, o amálgama

de diferentes temporalidades no desenho das culturas políticas que disputam espaço em determinado momento histórico, é um exercício indispensável para o historiador que opta por esse caminho metodológico.

Como parte da discussão sobre os vetores culturais, a extensão da escolarização, assim como as políticas que orientam os conteúdos e experiências a serem disponibilizados ou interditados à infância e à juventude são incorporados, como elementos constituidores das culturas políticas. A escola não perde seu lugar, mas também não está imóvel ou imunizada frente às transformações socioculturais e políticas mais gerais, com as quais dialoga, para as quais formas públicas, das quais incorpora elementos constitutivos, no seu papel ativo de participante das culturas políticas.

Também as movimentações do contexto econômico, a cartografia de exclusões e distribuições que organiza territórios de variadas dimensões, os deslocamentos populacionais que promove, seus impactos sociais, são trazidos para a compreensão das formas que assumem as culturas políticas, influenciando na ação de sujeitos individuais e coletivos. Evita-se, por outro lado, uma percepção que ligue economia e cultura de maneira automática e linear, como se houvesse resultados previsíveis, predeterminados, em uma linha reta de causa e efeito.

Em todos esses indicadores metodológicos, ressalta o lugar dos sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos. Na reflexão de Sirinelli aparece a distinção entre autonomia e independência, na tentativa de garantir aos sujeitos uma posição que lhes é própria na construção dos eventos e processos históricos, sem, entretanto, conferir-lhes uma liberdade metafísica, que extrapole os limites do universo social com que interagem.

A ideia de autonomia visa, então, tornar visível a possibilidade de fazer escolhas, a capacidade de pensar, sentir e decidir que os sujeitos preservam no curso da história. Tem o objetivo de evitar a dissolução da ação humana em narrativas que transferem aos mecanismos e forças estruturantes a primazia absoluta nessa condução. Os seres humanos não



são autômatos. Agem segundo parâmetros que selecionam, podendo adotar e recusar perspectivas de ver o mundo, podendo mudar de posição e reavaliar suas experiências, podendo filtrar, comparar, rever, recriar, traduzir e produzir leituras inesperadas dos objetos culturais que lhes chegam.

Mas essa autonomia também tem limites. Por isso, nosso autor faz questão de frisar que não se trata de independência. Nessa distinção, quer marcar a atuação dos terrenos culturais em meio aos quais se movem sujeitos individuais e coletivos. Terrenos culturais que, como vimos, são sociais, políticos, econômicos. O campo de escolhas e seleções não é ilimitado, pacífico, uniforme, mas atravessado por tensões e poderes que constroem, formatam, interferem e orientam, restringindo a liberdade dos sujeitos.

Procuramos, então, até aqui, ressaltar os traços mais significativos das proposições de Jean-François Sirinelli, para uma história dos intelectuais. Passaremos, agora, a refletir sobre alguns aspectos de sua contribuição para a história da educação, particularmente aquela que vem sendo escrita pelos historiadores brasileiros.

## **História dos intelectuais e história da educação**

Na leitura atenta das contribuições de Jean-François Sirinelli, vale considerar algo que ele próprio sinaliza, no artigo de conclusão que escreveu para o dossiê sobre o movimento de Maio de 1968, publicado na Revista *Histoire@Politique*, em 2008. Ao procurar ampliar a lente de observação a respeito das repercussões do movimento em outras realidades nacionais, Sirinelli chama a atenção para a armadilha de se desconsiderar as especificidades nacionais e locais dos processos que ele denomina de “transferência cultural”, pressupondo univocidade na recepção, como se houvesse homogeneidade nos meios em que as ondas de cultura política espalharam-se e repercutiram. A ênfase recai, então, sobre os processos de circulação e os jogos de escalas que aí estão

imbricados, analisados, tanto do ponto de vista da história social, quanto da história política, porque a recepção em regimes mais ou menos democráticos, por exemplo, faz diferença (SIRINELLI, 2008c, p. 4).

Tomando como pressuposto que a existência de ideias e culturas políticas se realiza por meio da impregnação em grupos, que as partilham ao mesmo tempo em que as alteram, as realidades socioculturais onde circulam, concorrem para as configurações que adquirem. No caso do Brasil, levando em conta nossa posição no mundo, cabe incorporar a questão de como partilhamos e nos inserimos em movimentos históricos que são de grande abrangência, ao mesmo tempo em que vivemos particularidades, das quais cabe destacar aspectos significativos para a construção da interpretação histórica.

Por esse motivo, é preciso observar, na recepção das contribuições dessa historiografia francesa, as necessárias distâncias entre os dois panoramas nacionais: o da França e o do Brasil. Consideramos que esta operação é necessária para se evitar a simples transposição de problemas, que podem se apresentar com grandes distinções nos dois terrenos nacionais. As ferramentas da história dos intelectuais, a nosso ver, serão mais potentes quanto mais buscarmos esse movimento dos jogos de escalas para compreendermos dimensões que se cruzam fortemente e assumem configurações, por vezes, muito distintas, em cada um dos lados do oceano Atlântico.

Assim, é preciso admitir que o ponto de vista nacional se impõe na narrativa francesa com uma força própria a uma construção histórica situada espacial e temporalmente na história mundial. Do ponto de vista do Brasil, se o nacional permeia os discursos, seguindo a marcha que se impôs a partir do século XIX, as conexões com a circulação cultural de nível internacional tornam-se um elemento incontornável. A posição de região consumidora, mais do que produtora, de correntes de pensamento, pressiona para que as pesquisas sobre os intelectuais os percebam nas redes de sociabilidade que os conectam aos centros dominantes,

colocando-se na posição de mediadores das produções dos países economicamente centrais.

O olhar, por vezes, excessivamente tomado pela perspectiva nacional, que percebemos na historiografia francesa, mesmo quando se debruça sobre realidades externas, também vivencia limites. A partir do ângulo de visão oferecido pelo “nosso lugar no mundo”, torna-se possível incorporar outros aspectos às leituras dos percursos históricos dos intelectuais, capazes de contribuir para enriquecer a historiografia transnacional.

O objetivo, então, é defender uma apropriação ativa das contribuições dessa história dos intelectuais, que não se renda ao viés da matriz de origem. Nossa história da educação está profundamente conectada e integra a história da construção da modernidade e não pode ser pensada como um fenômeno exclusivamente nacional, mas as formas de sua realização histórica dialogam e são atravessadas por especificidades nacionais que, no caso do Brasil, apresentam ainda uma diversidade local que não pode ser desconsiderada. Este tem sido um esforço bastante bem-sucedido dos historiadores da educação brasileiros nos seus investimentos de pesquisa, crescentemente concentrados em unir as pontas entre o local geograficamente mais delimitado e a circulação internacional, não só de ideias pedagógicas e correntes políticas, mas de interesses econômicos em busca de solos que permitam sua materialização.

Nosso esforço, então, nesta segunda parte, com muitos limites já admitidos e previamente anunciados, será de buscar um diálogo entre as contribuições dessa história intelectual e as questões que se anunciam na historiografia da educação brasileira, sem nenhuma pretensão, entretanto, de abarcar sua totalidade.

## Relação entre história dos intelectuais e história da educação

O próprio Sirinelli, na introdução à sua tese “*Génération intellectuelle: khâgneux et normaliens dans l’entre-deux-guerres*”, escreveu sobre a proximidade de sua pesquisa com a história da educação que se escrevia na França a partir da década de 1960, aproximando-a dos percursos historiográficos de Antoine Prost e Françoise Mayeur. Sua observação não diz respeito exclusivamente a uma relação ampla entre os objetos, mas a um determinado modo de realizar a pesquisa histórica.

Mas podemos pensar em outros pontos de observação para a mesma questão, que permitam, inclusive, enriquecer a nossa percepção sobre a contribuição dessa história dos intelectuais, em pauta no nosso debate, para a escrita da história da educação. Porque seria óbvio que falar de intelectuais implica, de qualquer modo, falar de educação. A história da educação, mesmo a que poderíamos qualificar como mais tradicional, sempre jogou luzes sobre a ação de sujeitos intelectualizados, propositores ou praticantes de formas específicas de aculturação, ainda que fosse para criar tipos ideais de educadores, onde se destacou a matriz cristã.

A história dos intelectuais, entretanto, concentra sua atenção na categoria dos intelectuais, tal como se constituiu historicamente na modernidade. A acepção ampla de intelectuais, que poderia abarcar as camadas intelectualizadas de qualquer época, passa por um processo de decantação, associado aos contextos históricos que fazem emergir uma nova autoconsciência e compromisso de intervenção histórica, representando-se de modo original. Sirinelli identifica uma espécie de cronologia no estudo dos intelectuais franceses, na qual alguns momentos ganham destaque, tais como o século XVIII, com o movimento das Luzes; o marco do manifesto liderado por Émile Zola,

no caso do oficial Dreiffus, intitulado “*J'accuse!*”<sup>1</sup>; as décadas de 1920 e 1930, entre as duas grandes guerras; a década de 1960, em especial o “maio de 1968”, e a entrada em cena da geração nascida após a guerra da Argélia. Para ele, são marcos temporais de uma trajetória de emergência de novos tipos de engajamento, que transbordam sobre a atividade intelectual como um todo, ao mesmo tempo em que iluminam sujeitos individuais e coletivos vinculados a representações do que é o intelectual.

Essa cronologia pode ser tomada como referencial para se pensar as relações entre esse intelectual moderno e a história da educação naquilo que veio a se tornar um traço de distinção nos processos de aculturação das novas gerações modernamente. Para isso, vamos mudar momentaneamente nosso ponto de observação, saindo do percurso dos intelectuais e dando uma volta pela cronologia da educação.

A história dos intelectuais tem procurado escavar essas relações, a partir do foco sobre as representações que circundam e são assumidas por essas personagens. No caso brasileiro, por exemplo, o papel da Igreja Católica na relação com a arquitetura do edifício da escolarização projeta-se sobre os meios intelectuais e a atuação educativa nos seus diversos níveis. Como tem demonstrado a historiografia da educação, itinerários de formação, assim como redes de sociabilidade de gerações intelectuais no Brasil, em diferentes tempos e extensões territoriais, cruzaram-se com a Igreja por caminhos variados.

Diante da escassez e da precariedade de instituições escolares mantidas pelo poder público, frequentemente para garantir deliberadamente a hegemonia católica ou os investimentos privados, muitos itinerários de formação intelectual tiveram seu início em instituições católicas, fosse de ensino secundário ou médio – denominação que varia de acordo com a época – fosse de nível superior.

---

<sup>1</sup> *J'accuse* (em português, Eu acuso) é o título do artigo redigido por *Émile Zola* quando do caso Dreyfus e publicado no jornal *L'Aurore* do 13 de janeiro de 1898, sob a forma de uma carta ao presidente da República Francesa, *Félix Faure*.

A Igreja, como instituição que não pode ser pensada como um terreno homogêneo, abrigou e abriga, em seu interior, tanto intelectuais da direita conservadora, como segmentos de esquerda, que encontraram refúgio em nichos preservados no seu interior.

Essa constatação permite ampliar os veios de investigação sobre os itinerários de formação, olhando para além das instituições escolares confessionais, por exemplo, e percebendo o papel fundamental de outras estruturas que integram um organismo extremamente complexo como a Igreja Católica. Tanto congregações, irmandades e formas institucionais semelhantes, quanto organizações de base, voltadas para setores subalternizados da sociedade, atuaram concomitantemente como espaços de formação, nos quais circularam e circulam textos e sistematizam-se estudos, e espaços de constituição de redes de sociabilidade que, pela própria extensão institucional da Igreja, podem articular o local ao internacional.

A perspectiva da história dos intelectuais visa nos permitir ultrapassar leituras lineares e perceber inflexões nas trajetórias de sujeitos que vivenciaram uma matriz comum, quando se reconstrói a genealogia de sua formação. Poder religioso e poder militar possuem, na história brasileira, uma força de intervenção na constituição do meio intelectual que não pode ser desprezada, como tem demonstrado a historiografia produzida a partir do último cartel do século XX. Mas o impacto de sua intervenção não conta com resultados pré-determinados. Assim, como restringiram e constrangeram a atuação dos intelectuais, também comportaram brechas para a configuração de oportunidades de formação e organização para grupos, em princípio, excluídos, como os negros. Por outro lado, seu papel na conformação de culturas políticas e sensibilidades fundadas na aceitação da autoridade, no fatalismo que reforça a sensação de impotência e no medo da punição, foram centrais na história política brasileira.

Esses poderes também guardam relação com o poder de linhagens familiares, ligadas à propriedade, seja de terras ou de empreendimentos

industriais, financeiros e de serviços, como os educacionais. Em uma sociedade tão marcada pela concentração da riqueza e uma desigualdade social tão consolidada, o meio intelectual não pode ser tratado como algo infenso a esse quadro. Desse ponto de vista, parece-me que nossa experiência histórica pode iluminar mais fortemente traços que na escrita dos historiadores franceses dessa vertente parecem ser minimizados, frente a uma história nacional que se impõe com outra configuração.

Jean-François Sirinelli, em particular, deu ênfase à vitória de uma cultura política republicana, que foi capaz de se sobrepor e ganhar a adesão de correntes, por vezes, opostas de pensamento, na França. Ele não deixa de se referir à desigualdade social na sociedade francesa, onde apenas 2,5% dos filhos da classe operária conseguiam aprovação no exame final do que seria o nosso ensino médio, o *baccalauréat*, no início da década de 1960. A cultura republicana não exclui nem combate essa desigualdade, mas transforma-se e consolida-se à medida que o progresso econômico associa-se a políticas de distribuição de serviços públicos, que incluíram a extensão massiva da escolarização. Hoje, na França, essa cultura republicana é tensionada por novos fatos e tanto pode articular-se a posições xenófobas quanto inclusivas, sem perder seu caráter nacional.

Na posição periférica em que se encontra a sociedade brasileira, descortina-se um cenário muito distinto. Apesar de o modelo republicano ter encontrado eco em vozes qualificadas intelectualmente, que procuraram articular projetos de educação escolarizada e modelos pedagógicos em sintonia com o que se considerava civilizado ou desenvolvido, de acordo com o discurso de cada época, penso que poderíamos dizer que a cultura política vitoriosa em solo brasileiro preservou as características de uma cultura oligárquica, sem necessidade de recorrer a muito disfarces, tal a impregnação das raízes escravistas na cultura geral.

O desenho dos meios intelectuais brasileiros, altamente embranquecidos, apesar de uma ampla maioria negra na população, tem

levado a que os historiadores da educação venham dando mais atenção às figuras de intelectuais negros e de redes de sociabilidade negras, que apontam para formas de resistência que ficaram marginalizadas na memória social. Para além das questões geracionais, os contextos locais demonstram sua importância nas chaves de interpretação em uma nação tão extensa e diferenciada. Assim, não somente nos casos de intelectuais negros, mas tomando essa vertente como exemplo, as oportunidades de formação intelectual variaram muito, não somente entre os grandes centros urbanos e as regiões ruralizadas. Dentro de uma mesma região interiorana, a prevalência de determinadas atividades econômicas pode abrir ou fechar caminhos de circulação cultural. O desinteresse econômico, por exemplo, que leve à retirada de famílias mais ricas, em geral brancas, pode criar uma situação extraordinária de postos de liderança política e intelectual para sujeitos negros, tal como ocorreu em Cuiabá, na segunda metade do século XIX.

Trago esses exemplos para dizer que a pesquisa sobre intelectuais e sua relação com a educação, em suas diversas formas, no Brasil, pode surpreender e trazer elementos que necessariamente nos afastem das leituras dos colegas franceses. E isto deve ser valorizado por nós, porque a historiografia brasileira tem contribuído e, caso não seja sufocada na conjuntura profundamente adversa em que mergulhamos, mostra-se capaz de trazer à tona outras hipóteses de leitura. Para isso, a adoção das ferramentas teórico-metodológicas da história dos intelectuais tem de ser feita de forma criativa, atenta aos limites e aos diálogos imprescindíveis com as especificidades de nosso processo histórico.

Avançando nessa linha de argumentação, a própria categoria “intelectuais da educação” precisaria passar pelo crivo da crítica construída a partir da empiria. O primeiro estrato associado a essa ideia é o dos sujeitos de maior projeção no cenário nacional e, por vezes, internacional, que ocuparam postos de administração estatal e receberam tratamento privilegiado na historiografia da educação. Mas a pesquisa histórica em educação tem se espalhado por outros segmentos e por



múltiplas formas de relação, que tornam bem mais flexíveis as margens dessa categoria.

Uma questão de fundo precisa ser enfrentada, levando-se em conta algumas abordagens possíveis de serem adotadas como protocolos de pesquisa. Quero, então, deixar claro que não partilho de uma leitura que reparta o meio intelectual entre intelectuais mediadores, de um lado, e intelectuais engajados, de outro. Por vezes, ainda, discrimina-se criadores e mediadores, como se pudesse haver atividade de mediação sem algum nível de criação. A meu ver, esse tratamento empobrece e infringe as indicações metodológicas que encontro na obra de Sirinelli, sempre empenhado em tratar mediação e engajamento como aspectos complementares na atuação dos intelectuais. Mediação e engajamento complementam-se e, mesmo quando há distinção ou prevalência de um desses aspectos, as fronteiras são móveis, porque a própria trajetória dos intelectuais pode comportar deslocamentos que provoquem mudanças no tipo de inserção do intelectual: de prioritariamente mediador para engajado e vice-versa. Também vale a pena lembrar que não há, na proposta de Sirinelli, um modelo do que seja “engajamento”, comportando extensões ou amplitudes diferenciadas, formas mais ou menos ativas, sempre na relação com a recepção por parte de públicos, para os quais também não se pode ter uma medida.

Dito isto, voltemos à categoria “intelectuais da educação”. A pergunta seria: Quem podemos agregar sob este rótulo? Pela perspectiva da história dos intelectuais, o leque pode ser bastante ampliado, o que já é possível perceber na historiografia da educação brasileira. Isto porque os vínculos entre intelectuais das mais diferentes áreas e atividades de formação comporta uma gama imensa de possibilidades. Os modos de intervenção incluem desde a própria atividade docente até a participação pontual em projetos datados. Por este motivo, parece-me que o mais adequado não seria determinarmos previamente quem são os “intelectuais da educação”, mas ir reunindo muitos estudos, com rica empiria, que nos apresentem as muitas facetas dessa vinculação. Um

passeio pela historiografia da educação produzida nas últimas décadas, no Brasil, já permite constatar um rico repertório.

Com as ferramentas metodológicas da história dos intelectuais, tem sido possível valorizar sujeitos individuais e coletivos, observando, sobretudo, seus itinerários de formação e redes de sociabilidade. Neste sentido, lembrando a necessária atenção e valorização das nossas especificidades, cabe ao pesquisador ultrapassar os limites da formação escolarizada, nos moldes como se apresenta na tradição nacional francesa, e lançar luz sobre as estratégias e variantes produzidas na história brasileira. A presença maciça de profissionais com formação superior nos poucos cursos disponíveis no território brasileiro até a década de 1930, atuando como professores; professoras primárias engajadas no movimento operário nas primeiras décadas do século XX; a centralidade de algumas instituições, como o Colégio Pedro II, que abrigaram disputas na sistematização de conhecimentos a serem ensinados, fosse em história, fosse nas ciências naturais; a participação de artistas em projetos arquitetônicos, literários e musicais ligados à escolarização; a ação isolada de professores que edificaram frentes de resistência à histórica leniência dos grupos dominantes com a educação popular; as lideranças de formas alternativas de preservação cultural de grupos afrodescendentes e de grupos étnicos originais... São inúmeras as entradas possíveis nos arquivos para encontrar manifestações que guardam uma originalidade que exige adequação das ferramentas da história dos intelectuais à nossa história.

Essa empiria precisa, também, ser contextualizada, o que passa, não somente, por sua relação com grandes tendências, mas por sua articulação espaço-temporal, via ação dos sujeitos, com as culturas políticas e as correntes de sensibilidade em circulação. Reside aqui um desafio complexo que se liga ao conceito de geração intelectual: o trabalho de desfolhar as camadas de eventos, no esforço de detectar aqueles que impactaram de maneira significativa as definições geracionais. Ressaltam, então, não somente os acontecimentos políticos,

como o golpe de 1964, mas, também, os efeitos de processos ou inovações que repercutiram na formação e nas sociabilidades intelectuais. Por exemplo, a ampliação dos ginásios ou, ao contrário, a Lei nº. 5.692, de 1971, e a privatização que segmentou as oportunidades. Na França, Sirinelli chama a atenção para o significado das guerras. No Brasil, mais do que nunca, é evidente o impacto dos golpes de estado.

### **Considerações finais**

É bom lembrar que a chamada “história dos intelectuais”, depois de um grande sucesso nas décadas finais do século XX, recebeu críticas na virada para o século XXI. Pode-se sempre argumentar que uma vertente que se impõe sobre outras arrisca-se, inevitavelmente, a sofrer os reveses do seu próprio desgaste – e este movimento é próprio do meio intelectual marcado por disputas de perspectivas de análise. Portanto, nem todas as críticas são pertinentes. Por outro lado, porém, fechar os ouvidos a críticas ou deixar de enxergar os limites de qualquer proposição metodológica seria o caminho do dogmatismo e do acriticismo.

Não cabe aqui avaliar esses limites, mas nossa incorporação das contribuições de Sirinelli não pode desconsiderá-los como objeto de reflexão. Em parte, as resistências foram provocadas pela radicalização de uma perspectiva historicizante que se impôs sobre as abordagens da sociologia, da filosofia, da literatura e da história política tradicional. Seguindo as sinalizações de François Chaubet (2003; 2009), é possível, ainda, perceber que parte das críticas decorreu da adoção dos procedimentos de pesquisa sem a necessária profundidade na sua compreensão, esvaziando-os de sua força interpretativa. A ênfase sobre a importância de reunir dados empíricos, em parte, reforçou a tendência à compilação de fatos concernentes aos itinerários, à cartografia das redes de sociabilidade e indicações vagas sobre os traços geracionais, desconectando-os dos contextos. Este é um risco para o qual, com certeza, devemos atentar.

Concluindo, não podemos escapar a uma reflexão que pulsa no nosso cotidiano. Poderíamos afirmar que o panorama conjuntural apresenta novos desafios à reflexão sobre os intelectuais? Qualquer avaliação corre o risco de parecer precipitada. Mas, com certeza, o presente provoca-nos a realizar novas testagens. Sem a pretensão de buscar no passado respostas para o presente, ainda assim, considerando que nossos esforços de estudos têm um sentido que ultrapassa o prazer que temos em descobrir horizontes, caberia uma última pergunta: De que forma a história dos intelectuais aporta ferramentas para a construção de olhares sobre os processos que nos envolvem?

A partir da perspectiva da história dos intelectuais, uma questão me parece nos desafiar para pensar o trabalho intelectual nos dias que vivemos, neste século que se anuncia de grandes mutações culturais associadas a um desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, que implementam uma circulação veloz e mundializada de produtos culturais. Esta questão está posta no debate intelectual desde as décadas finais do século XX, enunciada de diferentes maneiras, por diversos intelectuais. Trata-se da relação entre intelectuais e espaço público, que se encontra no cerne da ação política.

Para nós, envolvidos nessa área da história da educação, ela tem profunda relação com o processo histórico de escolarização. O solo de sistematização do acesso à cultura, que se organizou com base na escolarização, introduzindo gradualmente diversos públicos ao conhecimento científico, artístico e literário, mesmo que de modo desigual, parece estar bastante ameaçado. As acusações de que escola tem sido objeto; o descompasso entre o seu ritmo e estrutura de funcionamento e a incorporação das inovações tecnológicas; o impacto das novas tecnologias no mundo do trabalho, dispensando qualificação escolarizada e reduzindo drasticamente a necessidade de trabalho humano são aspectos de uma grande questão que envolve a formação de públicos e o trabalho do intelectual.

Vivemos um panorama de fragmentação que abre espaço para muitas novas vozes, que encontram canais de veiculação sem precisarem se submeter ao crivo da autoridade, tal como se constituiu na associação entre poder político e intelectual nos séculos XIX e XX. Desenha-se um panorama de ampla autorização para que sujeitos, até então com baixo nível de audição, encontrem recepção ao que expõem a um público completamente imprevisível, já que as novas tecnologias permitem que as mensagens circulem via satélite ou fibras óticas até comunidades longínquas, mergulhadas em culturas inimagináveis para quem formula e divulga aquilo que deseja. As crianças e os indivíduos pouco intelectualizados, por exemplo, parecem ter quebrado as barreiras que preservavam e restringiam sua exposição pública.

Ao mesmo tempo, o domínio de ferramentas intelectuais parece cada vez mais determinante na detenção do poder político, que não se desvincula do poder econômico. A extraordinária concentração de riqueza demonstrada nos dados da pesquisa especializada é a face perversa desse mesmo cenário. Ela acompanha a escassa distribuição do poder de gerar conhecimento, de produzir tecnologia de ponta, de determinar o zoneamento do mundo entre, por exemplo, quem usufrui dos avanços tecnológicos para o bem-estar e quem tem de conviver com o despejo do lixo eletrônico e as possíveis ameaças à vida humana que ele carrega. As articulações a partir de agências centrais, supranacionais, com poder de impor políticas desde a produção de alimentos até os materiais de ensino; de produzir guerras, que devastam regiões inteiras enquanto garantem os lucros da indústria de armamentos; de articular golpes de estado – como vivemos no Brasil – para criar canais de expropriação de recursos naturais em favor da minoria ultra rica, ampliam, também, o terreno da ação política.

Muitas questões se apresentam, diante dessa tensão extraordinária entre expansão, de um lado, e retração, de outro. A aparente democratização do acesso à informação e aos meios de expressão não parece abalar a crescente concentração de privilégios. A cultura de massa,

para usar uma expressão utilizada por Sirinelli, assumiu proporções e penetração de enorme potência, dando o tom das tendências de opinião e das possibilidades de leitura de mundo.

Observar o percurso histórico dos intelectuais, tal como se apresentou na história recente, com certeza, pode trazer elementos para a leitura do momento atual. Mas precisamos estar atentos a nosso lugar no mundo e às novas redes que se organizam internacionalmente. Tem ficado claro, por exemplo, como alguns movimentos ligados às forças que articularam o golpe recente no Brasil possuem financiamento externo, proveniente de grupos econômicos poderosos. Em muitos casos, pode-se colocar em dúvida se ocorre uma adesão alicerçada na defesa de certo ideário ou simplesmente uma busca de recursos financeiros por sujeitos provenientes de um estrato social sem grandes alternativas de sobrevivência. Esta é uma realidade que não pode ser desconsiderada, quando se quer evitar um uso banalizado ou ingênuo do arsenal metodológico da história dos intelectuais.

No outro extremo, a circulação de modelos internacionais assumiu um caráter que deslizou da influência trabalhada pelos constructos racionais para a imposição articulada a partir do poder econômico associado ao poder bélico. Nossa posição no mundo é, desse ponto de vista, profundamente reveladora das teias que enredam e constroem os meios intelectuais nacionais, sob a forma de acordos e convênios, que carregam mecanismos de endividamento externo e submissão a interesses de parcelas privilegiadas.

## Referências

CHAUBET, François. Sociologie et histoire des intellectuels. In: LEYMARIE, Michel e SIRINELLI, Jean-François (Dir.). *L'histoire des intellectuels aujourd'hui*. Paris: PUF, 2003, p. 183-200. <https://doi.org/10.3917/puf.ley.2003.01.0183>

CHAUBET, François. Enjeu – Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle. Bilan provisoire et perspectives, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n. 101, p. 179-190, 2009/1. <https://doi.org/10.3917/ving.101.0179>

SIRINELLI, Jean-François. Le hasard ou la nécessité? Une histoire en chantier: l'histoire des intellectuels. *Vingtième siècle. Revue d'Histoire*, Paris: Sciences Po University Press, n. 9, p. 97-108, jan.-mar. 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3768995>>. Acesso em: 30 nov. 2011. <https://doi.org/10.3406/xxs.1986.1452>

SIRINELLI, Jean-François. *Génération intellectuelle*. Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux-guerres. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a (1ª edição: 1988).

SIRINELLI, Jean-François. Les vingt décisives. Cultures politiques et temporalités dans La France fin de siècle. *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire*, n. 44, p. 121-128, oct./déc. 1994b. <https://doi.org/10.3406/xxs.1994.3120>

SIRINELLI, Jean-François. *Intellectuels et passions françaises*. Manifestes et pétitions au XXe siècle. Paris: Gallimard, 1996.

SIRINELLI, Jean-François. De la demeure à l'agora. Pour une histoire culturelle du politique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. n. 57, p. 121-131, janvier-mars 1998. <https://doi.org/10.3406/xxs.1998.3716>

SIRINELLI, Jean-François. *Sartre et Aron, deux intellectuels dans le siècle*. Paris: Hachette, 1999. (1ª edição: 1995)

SIRINELLI, Jean-François. Impressions: soleil couchant? *Le Débat*, Paris: Gallimard, n. 110, p. 45-52, 2000/3. <https://doi.org/10.3917/deba.110.0045>

SIRINELLI, Jean-François. *Comprendre le XXe siècle français*. Paris: Fayard, 2005.

SIRINELLI, Jean-François. *Les baby-boomers. Une génération 1945-1969*. Paris: Hachette, 2007a. (1a. edição: 2003)

SIRINELLI, Jean-François. *Les vingt décisives: 1965-1985. Le passé proche de notre avenir*. Paris: Fayard, 2007b.

SIRINELLI, Jean-François. Génération, generations. *Vingtième siècle. Revue d'Histoire*, Paris: Presses de Sciences Po, n. 98, p. 13-124, 2008a/2. <https://doi.org/10.3917/ving.098.0113>

SIRINELLI, Jean-François. *Mai 68. L'événement Janus*. Paris: Fayard, 2008b.

SIRINELLI, Jean-François. Le moment 1968, un objet pour la World history? *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n. 6, septembre-décembre 2008c. Disponível em: <[www.histoire-politique.fr](http://www.histoire-politique.fr)>. Acesso em: 23 jan. 2012. <https://doi.org/10.3917/hp.006.0008>

SIRINELLI, Jean-François. L'école historique française en péril. *Le Débat*, n. 158, p. 10-17, 2010/1. <https://doi.org/10.3917/deba.158.0010>

Data de registro: 04/04/2019

Data de aceite: 23/10/2019







## Usos da prosopografia para a história dos intelectuais da educação\*

*Bruno Bontempi Júnior\*\**

**Resumo:** O artigo discute a potencialidade e os modos de uso da prosopografia em pesquisas sobre intelectuais na história da educação. Apresenta, em percurso bibliográfico, as principais definições, conceitos, operações metodológicas e fontes que a constituem. Sustenta que, no campo da história da educação, a metodologia prosopográfica oferece contribuições para o estudo dos intelectuais, sobretudo em investigações sobre os manifestos e seus signatários, cujos liames societários podem reafirmar ou subverter a lógica das posições individuais; os coletivos docentes, suas trajetórias de formação e movimentação institucional e regional; as histórias institucionais, notadamente quanto à destinação social e política de egressos e à circulação de quadros técnicos e acadêmicos; as associações da sociedade civil, tais como sindicatos e entidades categoriais, cujos quadros atuaram na esfera educacional. Conclui-se que a utilização da prosopografia permite ao historiador extrapolar a usual abordagem individual de autores e ideias em educação, a fim de integrar os intelectuais em coletivos, tais como grupos profissionais, redes de sociabilidade e comunidades disciplinares, nos quais as propriedades relacionais e os jogos de interesse podem revelar tantos significados quanto os discursos, material da maioria das pesquisas em torno do tema.

**Palavras-chave:** Prosopografia. Intelectuais. Pesquisa histórica.

---

\* Este artigo é produto do Projeto de Pesquisa “Pensamento educacional e intelectuais como objetos da história da educação brasileira”. Processo 304757/2017-9. Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ Modalidade: PQ Nível: 2.

\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* [bontempi@usp.br](mailto:bontempi@usp.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8524-2652>

## **Uses of the prosopography for the history of the intellectuals of education**

**Abstract:** The article discusses the potential and modes prosopography is used in research about intellectuals in the History of Education. It presents, in a bibliographic approach, its main definitions, concepts, methodological operations, and sources. In the field of the History of Education, the prosopographical methodology offers contributions for the study about the intellectuals, especially in investigations into: public petitions and signatories, whose co-signer relationship can reaffirm or subvert the logic of individual positions; the teaching collectives, their development trajectories, and their institutional and regional movements; the institutional histories, especially regarding the social and political destination of graduates, and the circulation of technical and academic staff; and associations of civil society, such as trade unions and category entities, whose staff worked in the education field. It is concluded that the use of prosopography allows the historian to extrapolate the usual individual approach of authors and ideas in education in order to integrate the intellectuals into collectives, such as professional bodies, sociability networks, and disciplinary communities, in which the relational properties and interests can reveal as many meanings as the discourses, subject matter of most research on the issue.

**Keywords:** Prosopography. Intellectuals. Historical Research.

## **Usos de la prosopografía para la historia de los intelectuales de la educación**

**Resumen:** El artículo discute la potencialidad y los modos de uso de la prosopografía en investigaciones sobre intelectuales en la historia de la educación. Presenta, en recorrido bibliográfico, las principales definiciones, conceptos, operaciones metodológicas y fuentes que la constituyen. En el campo de la historia de la educación, la metodología prosopografica ofrece contribuciones para el estudio de los intelectuales, sobre todo en investigaciones acerca de los manifiestos y sus signatarios, cuyos vínculos societarios pueden reaffirmar o subvertir la lógica de las posiciones individuales; los colectivos docentes, sus trayectorias de

formación, movimiento institucional y regional; las historias institucionales, especialmente en cuanto a la destinación social y política de egresados y la circulación de cuadros técnicos y académicos; las asociaciones de la sociedad civil, como sindicatos y entidades categoriales, cuyos cuadros actuaron en la esfera educativa. Se concluye que la utilización de la prosopografía permite al historiador extrapolar el usual abordaje individual de autores e ideas en educación, a fin de integrar a los intelectuales en colectivos, tales como grupos profesionales, redes de sociabilidad y comunidades disciplinarias, en las cuales las propiedades relacionales y los juegos de interés pueden revelar tantos significados como los discursos, material de la mayoría de las investigaciones en torno al tema.

**Palabras clave:** Prosopografía. Intelectuales. Investigación Histórica.

## **Introdução**

É de conhecimento generalizado no campo da história da educação brasileira a longeva e expressiva presença do “gênero História das Ideias Pedagógicas” e suas variantes História da Pedagogia, História do Pensamento Educacional em suas narrativas (VIEIRA, 2009, p. 190). Segundo Vieira (2009, p. 190), nesse gênero a produção das pesquisas se familiariza ao modelo hegeliano da História da Filosofia e da História das Ideias, ou seja, “a ênfase sobre o significado das ideias e das correntes de pensamento; a organização cronológica dos capítulos; a estruturação de um cânone de obras e de autores consagrados; a relação indireta com as fontes; e, sobretudo, a análise das ideias a partir de um método internalista”<sup>1</sup>. Ainda segundo o autor, os manuais didáticos que,

---

<sup>1</sup> Segundo a definição de Vieira (2009), “o método internalista supõe, em síntese, a investigação das ideias, sem considerar seus contextos de produção, de maneira a privilegiar o movimento lógico do pensamento presente nos textos canônicos das diferentes áreas. Nessa perspectiva, o processo de produção das ideias não sofre espécie alguma de constrangimento ou de determinação oriundos de outros contextos, sejam eles econômicos, políticos ou sociais. Pelo contrário, quando as relações entre ideias e outros contextos sociais mais amplos são

a partir dos anos 1930, foram produzidos e utilizados para a formação de professores assentaram como padrão dominante o tratamento diacrônico da educação como uma evolução, em cuja realização as ideias pedagógicas tinham todo o poder e centralidade.

A força paradigmática da história da educação como uma história das ideias pedagógicas em ascensão perdurou por décadas, ainda que houvessem mudado a estrutura do campo, os focos produtores, as finalidades e os veículos da produção de conhecimento na especialidade. No início dos anos 1980, em uma das primeiras incursões ao exame crítico da produção de memória e do conhecimento em história da educação brasileira irradiada pelos programas de pós-graduação, Warde (1984), identificou em trabalhos acadêmicos a presença de quatro tendências, duas delas referidas à história do pensamento e dos pensadores. A primeira, que julgava estar em declínio, examinava o pensamento de intelectuais da educação à maneira internalista, ou seja, recorrendo pouco à relação entre o pensamento e suas condições de criação; a segunda o examinava mediante sua “contextuação político-ideológica”. Esta última tendência era predominante e estava em ascensão, certamente devido à hegemonia do marxismo, em particular, de Gramsci nos programas de pós-graduação em educação (VIEIRA, 1993).

Os apontamentos de Warde (1984, p. 4) sobre os traços definidores das narrativas em obras que enfatizavam “o trato concreto da educação” indiciam a projeção do modo “logicista” (VIEIRA, 1993) com que o pensamento gramsciano era apropriado: os trabalhos justapõem o contexto (em regra, a descrição do quadro econômico e social à luz do materialismo histórico – a infraestrutura) e os fatos e ideias caracterizadores da educação, por sua vez, tomada como superestrutura em que se refletem as condições concretas, do que resultavam o reconhecimento do caráter determinado do pensamento educacional e

---

tratadas, elas aparecem em um sentido unívoco de determinação do plano espiritual sobre o plano das práticas sociais”.

sua denúncia como ideologia, portanto, falsificadora (BONTEMPI Jr., 1995). Nos anos 1970 e 1980, a história das ideias desencarnadas deu lugar à história do pensamento “subsumido na ideologia de classe e contraposto ao „dado de realidade“ trazido pela história.” (BONTEMPI Jr., 1995, p. 62).

A figura do “intelectual da educação”, ou seja, do indivíduo que manifesta e encarna um pensamento educacional padecido, por certo tempo, de justificada desconfiança. Não obstante, mesmo na efervescência do debate teórico-metodológico que oporia “marxistas” e “culturalistas” no campo da história da educação, as “ideias pedagógicas” seguiram sob o foco de pesquisadores. Segundo Catani e Faria Filho (2006), o tema apareceu seis vezes, em 192 comunicações apresentadas entre 1985 e 2000, no Grupo de Trabalho História de Educação (GT-HE) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). No primeiro congresso nacional da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 2000, “Pensamento educacional” nomeava um de seus “subtemas”. Já o termo “intelectual”, pouco usado nesses trabalhos, apareceria como descritor de um eixo temático apenas na terceira edição do Congresso Brasileiro de História da Educação (III CBHE), em 2004 (BONTEMPI Jr., 2017).

Na edição seguinte do CBHE, em 2006, o termo se associaria a “impressos”, na formulação “intelectuais, impressos e história da educação”, mantida até a edição de 2017. Esta associação não é, contudo, fortuita ou extemporânea. Catani e Faria Filho (2006) identificaram o subtema “imprensa pedagógica” no rol do GT-HE em sua 16ª Reunião Anual (1993). Naquela edição, nada menos do que sete pesquisadores apresentaram trabalhos sobre livros e revistas. Estudos sobre impressos, imprensa educacional, práticas de leitura de alunos e professores multiplicaram-se desde então, tendo marcado sua predominância numérica no conjunto das comunicações nas reuniões de 1997 e 1999. A maré montante ressoou nos congressos brasileiros de história da educação, a ponto de Araújo (*apud* SAVIANI *et al.*, 2011, p. 32)

constatar, em balanço da segunda edição, “o progressivo interesse pelos impressos pedagógicos, como manuais, guias curriculares, periódicos, tanto como objeto quanto como fonte de investigações”.

No decorrer das edições do evento verifica-se, finalmente, a convergência destes dois movimentos simultâneos: a integração e diluição da “imprensa pedagógica” em um conjunto mais amplo, denominado “impressos”, e a associação entre “impressos” e “intelectuais” na composição de um eixo temático, marcando assim o modo como foi realocado um antigo objeto da história das ideias no domínio da história cultural (BONTEMPI Jr., 2017). Em razão do predomínio da “nova história cultural” sobre a produção de pesquisa em história da educação ao longo dos anos 1990, a consolidação do eixo “intelectuais, impressos e história da educação” nos congressos da comunidade dos historiadores da educação pode expressar a fusão da atividade de pensar dos intelectuais educadores às atividades editoriais, jornalísticas e empresariais de que foram protagonistas, já que atenção se voltava, tendencialmente, às práticas de representação e à concretude material dos produtos culturais em que as “ideias” se faziam circular.

Completo-se, assim, no limiar do século XX, “a consagração da crítica ao modo filosófico de narrar a educação” (VIEIRA, 2015). Não obstante, como aponta Vieira (2015), outros grupos de pesquisadores insistiram em pautar na historiografia da educação brasileira a história do pensamento e das teorias educacionais, desta feita, recorrendo à história dos intelectuais e à história intelectual, cujo ponto comum reside na oposição às ideias desencarnadas. Há mais de uma década, grupos de pesquisa como “História Intelectual e Educação”, sediado na Universidade Federal do Paraná, e “Intelectuais da Educação Brasileira: formação, ideias e ações”, sediado na Universidade de São Paulo, vêm realizando pesquisas, reuniões científicas e publicações em história das ideias e dos intelectuais da educação brasileira, ou seja, dos homens e mulheres cujas intervenções na cena pública relacionaram-se à educação e à organização da cultura. O desenvolvimento das pesquisas tem

progressivamente conduzido os grupos a investigar os intelectuais para além dos objetos canônicos da história cultural da educação praticada no Brasil, os discursos circulantes em produtos de consumo cultural, e da dimensão individual e autorreferente de sua formação, pensamento e ação. Nessa busca, a história social contemporânea pode oferecer *insights* metodológicos, tais como a prosopografia, ou método das biografias coletivas, em que elementos extradiscursivos referentes às trajetórias, ao poder simbólico e à ideologia dos intelectuais possam ser articuladamente agregados à produção de conhecimento histórico sobre a educação brasileira.

### **Prosopografia: história, definição e usos**

De acordo com Bulst, a palavra prosopografia aparece na literatura ocidental em latim, primeiramente no plural e depois no singular, em obras escritas em meados do século XVI. Poucos anos depois, em 1573, Antoine du Verdier utilizou o termo em francês; em 1583, Nicolas Bergeron (*apud* BULST, 2005, p. 47-48) descreveu o procedimento adotado em seu *Le Valoys royal* como “prosopografia ou dedução genealógica e histórica dos senhores e damas, sucessores proprietários deste ducado”. Segundo Delpu (2015), na passagem do século XIX, o termo deslocou-se do significado original, de lista ou genealogia de indivíduos, para designar a descrição de suas características exteriores ou materiais.

Ainda no século XIX, os historiadores do Império Romano passaram a denominar prosopografia a seriação de dados biográficos com que compunham extensas obras sobre as elites políticas e econômicas da história antiga (DELPU, 2015)<sup>2</sup>. Segundo Verboven,

---

<sup>2</sup> Mais precisamente, segundo Nicolet (1970), a primeira fase das pesquisas prosopográficas em história romana republicana consistiu na elaboração de dois tipos de instrumentos de trabalho: os dicionários biográficos, ditos “*Onomastica*” e, em segundo passo metodológico, o agrupamento de indivíduos com características comuns e os que exerciam as mesmas funções sociais.



Carlier & Dumolyn (2007), se a metodologia da pesquisa de história antiga baseava-se na filologia e no estudo do direito, a prosopografia surgia como uma nova abordagem para a história política e social. Os autores destacam a obra *Prosopographia Imperii Romani* (1897–1898), de Klebs, von Rohden e Dessau, como uma espécie de “who’s who” do Império Romano, contando com dados biográficos e um levantamento das carreiras políticas da elite imperial.

Em meados do século XX, ainda segundo Delpu (2015, p. 263), o *Grand Larousse Encyclopédique* concluiria o deslizamento do sentido original do termo, ao definir prosopografia como uma “ciência auxiliar da epigrafia e da história antiga, que estuda a filiação e a carreira das grandes personagens”. Tendo se integrado ao vocabulário do ofício, no período entreguerras ela se expandiu dos estudos da antiguidade ao medievo, concentrando-se nos corpos administrativos e nas *entourages* de soberanos dos principais Estados da Europa Ocidental (CHARLE, 2001). A partir dos 1960, a produção tornou-se abundante e aportou à história moderna e contemporânea, impulsionada por tendências intelectuais coetâneas e incrementada por técnicas de arquivamento e processamento de dados. Como principais objetos de estudo afiguravam-se os corpos de funcionários, os magistrados, os comerciantes e financistas e as elites eclesiásticas e intelectuais (CHARLE, 2001; DELPU, 2015; BULST, 2005).

Em história contemporânea, segundo Charle (2001), os trabalhos mais significativos começaram a surgir na metade dos anos 1960, no caso norte-americano, sob o impacto das teses sociológicas sobre as elites, de Pareto e Mosca<sup>3</sup>, e, no caso francês, motivadas pelos debates sobre a Revolução Francesa, deflagrados em obras revisionistas como *Penser la*

---

<sup>3</sup> Para Pareto (1996) e Mosca (1975), as elites são categorias sociais minoritárias que, compostas por indivíduos acima da média, são a força motriz da história. Ambos dispõem no centro das abordagens as relações de dominação política, sendo o exercício do poder ou a submissão à autoridade política que definem os grupos sociais.

*Révolution française* (1983), de François Furet<sup>4</sup>. Heinz e Codato (2015, p. 253) apontam que nos departamentos de História e de Política Comparada Latino-americana de universidades norte-americanas, nos anos 1960 e 1970, a metodologia de biografias coletivas foi introduzida para o enfrentamento das problemáticas do poder político e do lugar de seus agentes, tendo gerado um grande número de estudos. Também na França, a sociologia da educação inspirada em trabalhos de Bourdieu e Passeron já germinava prosopografias intelectuais e universitárias. Na Inglaterra, na Alemanha, na Itália e na Suíça, uma série de biografias coletivas, publicadas nos anos 1970 e 1980, respondiam aos respectivos debates historiográficos nacionais (CHARLE, 2001). Como aponta Bulst, sob o impacto das intervenções de Nicolet (1970), Chastagnol (1970) e Stone (1971)<sup>5</sup>, o aumento de publicações foi acompanhado da intensificação do debate sobre a utilidade e o valor da prosopografia.

Segundo Charle (2001), na década de 1990, os estudos de biografia coletiva passaram a cingir, além das elites, seu objeto canônico, a história e a sociologia de estratos sociais médios e baixos: mulheres, operários, marginais. Diversos autores (CHARLE, 2001; VERBOVEN, CARLIER, DUMOLYN, 2007; FERRARI, 2010; DELPI, 2015) atribuem o fenômeno à mutação paradigmática em curso no domínio da história social, que se voltava às práticas, experiências e aos jogos de escalas entre fenômenos individuais e coletivos, atribuindo à prosopografia a virtude de dispor em contexto significativo eventos e fenômenos cotidianos e triviais, distinguindo o singular do comum e permitindo ao

---

<sup>4</sup> Nesta obra, publicada no Brasil com o título *Pensando a revolução francesa* (1989), Furet realiza uma reflexão sobre o significado da revolução francesa e uma revisão crítica sobre os modos como ela foi interpretada através dos tempos, opondo-se tanto às mais antigas vertentes comemorativas como às interpretações dominantes dos historiadores marxistas.

<sup>5</sup> Charle (2001, p. 5) sintetiza as principais críticas de Lawrence Stone (1971) aos trabalhos de história moderna, feitos ao modo prosopográfico: “les biais des sources officielles sur lesquelles reposent les biographies induisent une vue partielle de la réalité, la délimitation des populations est largement arbitraire, les critères retenus pour les biographies sont souvent réducteurs. Tout ceci conduirait à une vision élitiste, cynique et conformiste des groupes dirigeants et de leurs relations à la société englobante.”

historiador compreender as relações entre os indivíduos em sociedade. Nas palavras de Charle (2001, p. 3),

A multiplicação de obras da história contemporânea ou da sociologia histórica pelo método prosopográfico deve-se a motivos intelectuais e técnicos peculiares dos últimos trinta anos. O declínio combinado dos métodos estatísticos globais e da influência intelectual do marxismo, que favorecia grandes classes sociais (trabalhadores, camponeses, burguesia) e a preocupação, própria de sociedades cada vez mais baseadas no indivíduo, de aproximar-se da experiência individual e da diversidade de trajetórias sociais levou historiadores dos últimos tempos a praticar a micro história social, que implicava a prosopografia ou a biografia coletiva como um método privilegiado.<sup>6</sup>

Vale precisar mais o significado de prosopografia. Em sua definição, oscila-se da especificidade à indeterminação, mormente quando a noção é disposta em diacronia ou comparativamente. Entre historiadores alemães, há diferenças que radicam na interpretação corrente nos anos 1970, de que a *Prosopographie*, como “coleção e catálogo de todas as pessoas de um grupo definido temporal e espacialmente” estaria subordinada, como ciência auxiliar, à *Historische Personenforschung*, tida como a “análise de material prosopográfico segundo diferentes pontos de vista da interpretação histórica” (BULST, 2005, p. 50). Para Bulst (2005), entretanto, a distinção tem pouco sentido do ponto de vista metodológico, de vez que a coleta e a interpretação de dados são

---

<sup>6</sup> “La multiplication des travaux d'histoire contemporaine ou de sociologie historique utilisant la méthode prosopographique tient à des raisons intellectuelles et techniques propres aux trente dernières années. Le déclin conjoint des méthodes statistiques globales et de l'influence intellectuelle du marxisme, qui faisaient privilégier les classes sociales à gros effectifs (ouvriers, paysans, bourgeoisie) et le souci, propre à des sociétés de plus en plus fondées sur l'individu, de se rapprocher du vécu individuel et de la diversité des trajectoires sociales ont conduit les historiens des époques récentes à pratiquer la micro histoire sociale qui impliquait la prosopographie ou la biographie collective comme méthode privilégiée” (Tradução livre do autor).

processos implicados e interdependentes. Como geralmente se aceita na pesquisa anglo-americana e entre os historiadores franceses da época contemporânea, a definição é ampla, abarcando tanto as técnicas clássicas originais como a biografia coletiva e a sociografia. Para o sociólogo brasileiro Flavio Heinz (2006), assim como para a cientista política argentina Marcela Ferrari (2010), as diferenciações são irrelevantes: para Heinz (2006, p. 9), trata-se de um “método de biografias coletivas” que se utiliza do enfoque sociológico a fim de revelar as características comuns de um dado grupo social em determinado período histórico; para Ferrari (2010, p. 530), prosopografia é “o termo preciosista com que se designa a técnica específica para fazer biografias coletivas”<sup>7</sup>.

Há, além disso, diferenças na acepção e no uso do termo segundo tradições nacionais. Assim, se entre os cientistas sociais e historiadores franceses tem predominado o uso generalizado do termo *prosopographie*, para os historiadores anglo-saxões *prosopography* vem a ser o método aplicado em estudos da antiguidade e do medievo, reservando-se para os estudos contemporâneos a designação *collective biography* (HEINZ, 2006, p. 9). Tendo em vista esta relativa imprecisão teórica, produzida pela variedade de acepções e usos segundo tradições nacionais, objetos e períodos históricos, bem como por sua familiaridade com diferentes práticas da história social, tais como a biografia coletiva, o dicionário biográfico e a construção de bases de dados, Delpu (2015, p. 265), arrisca-se a definir prosopografia, “minimamente”, como

[...] um estudo coletivo que procura encontrar as características comuns de um grupo de atores históricos, fundando-se na observação sistemática de suas vidas e trajetórias. Sua ambição primeira é, portanto, descritiva: trata-se de investigar a estrutura social de um coletivo mediante o acúmulo de dados estruturados sob a forma de fichas individuais relativas

---

<sup>7</sup> No original: “... prosopografia es el término preciosista con que se designa la técnica específica para hacer biografias colectivas” (Tradução livre do autor).

a cada um de seus membros, com o objetivo final de apreender a estrutura de um grupo para além dos discursos que ele produz<sup>8</sup>.

Questão polêmica, notadamente incorporada ao debate desde a intervenção de Stone (1971), versa sobre o caráter da prosopografia. Seria ela um método ou uma abordagem? Para Bulst (2005, p. 56-57), se a prosopografia não é propriamente um método histórico, tampouco pode ser reduzida a uma ciência auxiliar.

A meu ver, ela deveria ser vista, mais apropriadamente, como um aporte da história social que propõe novas questões e aponta para novos caminhos de pesquisa, e para a qual os problemas históricos a serem resolvidos exigem que seja utilizado um amplo espectro de métodos especificamente históricos, mas também, em parte, aqueles de outras disciplinas. [...] Como não existe o método prosopográfico, é necessário tentar encontrar, em cada caso (segundo a questão de investigação e o estado das fontes disponíveis), as mais variadas possibilidades de solução.

Para Verboven, Carlier & Dumolyn (2007), a prosopografia não é um método *sui generis*, mas uma abordagem de pesquisa, pela qual se buscam reunir os dados biográficos relevantes de grupos sociais de modo sistemático e lhes atribuir significados reveladores de conexões e padrões influentes em processos históricos. A literatura descreve os passos da pesquisa em abordagem prosopográfica: delimita-se com base em critérios pré-definidos um conjunto de indivíduos que integrem um “ator coletivo” – político, social, econômico etc. (FERRARI, 2010, p. 530); elabora-se e aplica-se ao grupo um questionário biográfico uniforme, referido a suas características (idade, nacionalidade etc.) e atributos (escolaridade, ocupação etc.) e traçam-se as trajetórias dos indivíduos no campo a que se integram, ou em outros nos quais possam

---

<sup>8</sup> Para Bulst (2005, p. 52), as múltiplas definições de prosopografia têm em comum sua compreensão como “análise do indivíduo em função da totalidade da qual ele faz parte”.

ter-se posicionado. Processadas as informações, avaliam-se os dados mediante técnicas quantitativas ou qualitativas (CHARLE, 2001), de modo a “contribuir para explicar o ator coletivo como uma configuração social sempre cambiante e de fronteiras instáveis, que atua dentro de uma sociedade em um tempo determinado” (FERRARI, 2010, p. 530)<sup>9</sup>. Para Chastagnol (1970, p. 1229), estudioso da história romana do Baixo Império, nesta etapa deve-se realizar um exame comparativo do conjunto, destacar o que nele há de comum e singular e extrair o máximo de dados e informações possíveis sobre o plano da história. A análise cruzada deve permitir ao historiador reconstruir as trajetórias individuais imbricadas nos fenômenos coletivos e reavaliar o lugar dos indivíduos da história, ultrapassando o horizonte individual da biografia (DELPY, 2015).

Quanto às relações entre biografia individual e prosopografia, a propósito, Verboven, Carlier & Dumolyn (2007) apontam que se a primeira estuda as histórias de vida de pessoas singulares, dando atenção aos eventos e à personalidade, a segunda se interessa pelas similaridades externas e diferenças entre os indivíduos de uma dada população. A prosopografia tem como alvo, por conseguinte, os aspectos comuns das vidas individuais, como a estratificação e a mobilidade social, os processos de tomada de decisão, o funcionamento das instituições etc., que são recolhidos e examinados a fim de sustentar explicações para fenômenos que transcendem essas vidas e que podem iluminar a compreensão de suas motivações e do desenlace das ações. Neste aspecto, a biografia coletiva pode se apresentar como “antídoto” ao perigo da falta de representatividade da base documental, ou seja, a tendência de generalizar as conclusões derivadas de casos individuais ou típicos (VERBOVEN; CARLIER, DUMOLYN, 2007)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> No original: “contribuir a explicar al actor colectivo como una configuración social siempre cambiante y de fronteras lábiles, que actúa dentro de una sociedad en un tiempo determinado” (Tradução livre do autor).

<sup>10</sup> Vale dizer que a generalização abusiva não é desvio inerente à biografia como gênero historiográfico. Em defesa da biografia e seu potencial de compreensão das sociedades na história, consultar Dosse (2009).

## A prosopografia e a história social das elites

Para Bulst (2005, p. 47), o interesse e a controvérsia em torno da prosopografia teriam se acentuado com o “redirecionamento [...] do foco do interesse historiográfico para o papel do homem na história, e não necessariamente dos ‘grandes homens’”. Notadamente no ambiente anglo-saxônico, o estímulo dado pela história *from below* para pesquisas sobre grupos sociais externos ao topo das estruturas sociais teria apoiado a subversão do foco original da prosopografia: as elites. Dessa mudança de foco teria derivado, segundo Verboven, Carlier & Dumolyn (2007), a formação de duas “escolas” discerníveis: uma que estuda as elites, que são grupos pequenos e relativamente bem documentados, outra que estuda grupos maiores de indivíduos, quase anônimos ou pouco documentados. Em geral, essas escolas diferem quanto à metodologia: se nos estudos de elites privilegiam-se métodos qualitativos, mais profícuos para iluminar casos individuais de aquisição de poder e recursos materiais, nos estudos de grupos de “anônimos”, que buscam revelar mecanismos de mobilidade social e atribuição de posições, recorre-se a métodos estatísticos, análise fatorial, cálculos de probabilidade, amostragem etc.

Retomando a definição de Stone (1971), de que “a prosopografia é a investigação das características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas”, Bulst (2005, p. 25) considera que a prosopografia não se restringe a seu objeto original, ou seja, os grupos de elite, ao tomar como “atores históricos” todo o grupo social, e não apenas aqueles que têm ocupado o seu proscênio, e ao assumir como critério de composição todo o tipo de atividade e *status*. Desse modo, prossegue, pode-se aceitar a definição de prosopografia como “análise do indivíduo em função da totalidade da qual ele faz parte” (BULST, 2005, p. 25). Todavia, ainda que possa ser extensiva e que venha sendo aplicada por cientistas sociais a qualquer

indivíduo em suas relações com o coletivo, a abordagem prosopográfica tem sido mais comumente utilizada nos estudos de elites.

Segundo Christophe Charle (1994, p. 46), os historiadores retomaram o tema das elites nos anos 1970, por estarem interessados em abordar realidades sociais cuja diferenciação dificilmente poderia ser percebida pelo estudo das classes sociais, ou seja, dos grupos definidos pelas relações de produção. Além da possibilidade de escapar à terminologia marxista em descrédito, o termo teria a vantagem de ser “suficientemente abstrato para se aplicar a todos os tipos de sociedade”<sup>11</sup>. Para Charle (1994, p. 46), “as elites são definidas pela detenção de um certo poder ou como produto de uma seleção social ou intelectual”<sup>12</sup>, logo, não são dadas objetivamente ou projetadas de sua condição econômica, mas construídas em suas ações e relações. Na terminologia sociológica, a elite pode ser definida como grupo minoritário que ocupa a parte superior da hierarquia social e que dispõe, sobre a coletividade, de poderes inerentes a propriedades materiais e/ou simbólicas. Em razão do autorreconhecimento de sua excelência de origem, sua riqueza ou cultura, esses grupos se arvoram a dirigir e negociar as questões de interesse da coletividade (HEINZ, 2006), motivo pelo qual as elites figuram entre os objetos centrais da ciência política (PERISSINOTO; CODATO, 2015).

Charle (1994, p. 45) destaca que o interesse pelo estudo das elites na perspectiva historiográfica corresponde ao tempo em que os historiadores começaram a se interessar pela história cultural, o que representaria uma dupla reorientação da pesquisa historiográfica: de um lado, o deslocamento de estudos globais (na perspectiva da história econômica e social) para estudos temáticos de subgrupos profissionais; de outro, a convicção de que “a análise da mudança social passa pela

---

<sup>11</sup> “Il [le thème des elites] présentait l’intérêt pour eux, en cette période d’affrontement avec la vision marxiste du monde, d’échapper à la terminologie des classes et d’être suffisamment abstrait pour s’appliquer à tous les types de société” (Tradução livre do autor).

<sup>12</sup> “Les élites sont définies par la détention d’un certain pouvoir ou comme le produit d’une sélection sociale ou intellectuelle” (Tradução livre do autor).



investigação das minorias ativas, das vanguardas ou dos desviantes”. Charle (1993, p. 45) defende que a história social evoluiu “na direção de um novo paradigma”, a que denomina “micro-história social”, em alusão à escala dos objetos e ao modo de apreensão<sup>13</sup>. Ao invés de tentar apreender milhares de indivíduos por meio de cálculos estatísticos, os historiadores buscariam “conhecer intimamente, pode-se dizer, sob todos os recortes possíveis, as pequenas coletividades representativas de um problema” (CHARLE, 1993, p. 49)<sup>14</sup>.

Segundo Heinz (2006, p.8), “a apropriação da noção de elite pelos historiadores permitiria dar conta, através da microanálise dos grupos sociais, da diversidade, das relações e das trajetórias do mundo social”. Ao se aproximar dos indivíduos, reduzindo a escala, pode-se mostrar que “as palavras empregadas para designar os grupos, classificar os indivíduos, estabelecer hierarquias etc., não têm um valor em si, mas somente segundo o momento e o lugar em que foram empregadas” (CHARLE, 1993, p. 53)<sup>15</sup>. Desse modo, as biografias coletivas ajudariam a construir perfis sociais, ao destacar mecanismos de recrutamento, seleção e reprodução social compartilhados. Ademais, com essa perspectiva metodológica, os historiadores escapariam da tentação clássica de narrar uma história baseada em grandes personagens e seus atos excepcionais.

As elites distinguem-se segundo a natureza de seu capital, como elites de sangue, econômicas, políticas, culturais etc., muito embora

---

<sup>13</sup> “L’histoire sociale a évolué, depuis une quinzaine d’années, en direction d’un nouveau ‘paradigme’ que j’appelle, par analogie avec la micro-économie ou la microphysique, la micro-histoire sociale. Le préfixe fait allusion non seulement à l’échelle des objets sociaux observés, mais surtout au mode d’appréhension de ceux-ci. On peut tenir en effet une macro-histoire sociale des microphénomènes sociaux” (Tradução livre do autor).

<sup>14</sup> “...les historiens de la dernière décennie ont, de plus en plus, voulu connaître intimement, sous toutes les coutures pourrait-on dire, des petites collectivités représentatives d’un problème” (Tradução livre do autor).

<sup>15</sup> “La micro-histoire sociale met en évidence, dans l’expérience même de la collecte des données, que les mots qu’on emploie pour désigner les groupes, classer les individus, établir les hiérarchies, etc., n’ont pas de valeur en soi mais seulement selon le moment et le lieu d’emploi” (Tradução livre do autor).

essas propriedades com frequência confluem para um mesmo conjunto de indivíduos, especialmente em sociedades mais “fechadas”. Em sociedades mais “abertas” verifica-se a tensão constante entre as elites, seja em luta pelo poder político ou pela influência sobre o seu círculo mais próximo, seja à conquista, senão do Estado, ao menos do acesso a suas concessões e agenciamentos. Na disputa por esses lugares de ação e de fala, as elites compõem e portam projetos de organização e liderança das sociedades. Nessa perspectiva, os grupos estudados seriam definidos por suas relações, pelas imagens que produzem uns dos outros ou ainda por sua capacidade de impor uma autoimagem aos outros grupos e aos seus membros. Seu estudo seria, portanto, um meio de determinar quais são os espaços, os mecanismos, os princípios de acesso ao poder em diferentes sociedades, privilegiando a construção das hierarquias e distâncias sociais, os conflitos e jogos de interesse entre os grupos e no interior de grupos aparentemente homogêneos. Trata-se de buscar a compreensão da complexidade de suas relações internas e das relações com outros setores da sociedade.

Para Heinz (2006, p. 9), a virtude fundamental da prosopografia consistiria em permitir a construção de perfis de grupos sociais, categorias profissionais ou coletividades, “dando destaque aos mecanismos coletivos – de recrutamento, seleção e de reprodução social – que caracterizam as trajetórias sociais (e estratégias de carreira) dos indivíduos”. Verboven, Carlier & Dumolyn (2007) oferecem exemplos de objetos e suas possibilidades: um estudo prosopográfico da classe política sob um dado regime poderia revelar o perfil médio de seus indivíduos, as propriedades e etapas fundamentais de uma carreira política média; um estudo dos membros de uma corporação de ofícios poderia trazer à luz critérios e mecanismos de recrutamento, além de recíprocas relações sociais, econômicas e políticas; um estudo de corpos docentes poderia levar à compreensão de trajetórias escolares e capitais simbólicos, das perspectivas sociais e profissionais.

A microanálise de grupos, ao estreitar o foco para iluminar os círculos mais próximos da vida social dos indivíduos, tem a vantagem de resguardar-se de falácias interpretativas, tais como a da cesura entre indivíduo e sociedade, e a da determinação da ação individual pelo pertencimento a classes sociais formuladas com base em condicionamentos econômicos. Não obstante a funcional redução da escala, torna-se possível cingir as estruturas. Para Bulst (2005, p. 58),

De uma maneira geral, podemos dizer que as estruturas políticas e sociais de certos grupos, fenômenos, como a continuidade e a descontinuidade, a ascensão e o declínio de sistemas políticos, de instituições eclesíásticas ou seculares, a ação política, a mobilidade social, a transformação social e tantos outros, não podem ser analisados com precisão sem o conhecimento prévio das pessoas. É apenas graças a esse conhecimento que é possível relacionar diferentes grupos, considerando que certos indivíduos se encontram freqüentemente no campo de ação de mais de um grupo. O fato de que, neste contexto, as pessoas tenham moldado as instituições e tenham sido também por elas impregnadas (ainda que de maneiras bem diversas), deve ser levado em consideração em cada análise prosopográfica.

Contra o senso comum da excepcionalidade e da autoformação dos “grandes homens do pensamento”, os intelectuais podem ser analisados como coletivos. Como sugere Sirinelli (1998, p. 261), esses tipos sociais integram parte significativa das “elites culturais”, seja em razão de sua proporção nas sociedades históricas, condicionada tanto pela aquisição de meios quanto de capitais simbólicos de difícil acesso às massas, seja pelo fato de acalentarem uma auto imagem imbuída do “sentido de missão” (VIEIRA, 2011, p. 25), que amiúde se apresenta e se impõe nas manifestações públicas de reivindicação da palavra em nome de princípios universais. Inventariar as estratégias de ascensão, recrutamento, manutenção ou reconversão próprios dos meios

intelectuais em cada época histórica permitiria evidenciar características comuns e construir perfis sociais e laços de sociabilidade que, para além das representações de si e do mundo que formulam, indiciam os lugares de associação, as modalidades de relação e as propriedades posicionais que os conduzem ao reconhecimento social de sua condição, seja de experto, seja de ideólogo, na distinção de Bobbio (1997). Como apontou Miceli (2001), em tese clássica sobre os intelectuais brasileiros na Primeira República, dados biográficos como origem social e capitais familiares, escolaridade, *handicaps*, posição na frátria, matrimônios, empregos e cargos etc. permitem, quando analisados à luz do plano histórico, dar ao pensamento, à ação social e às tomadas de posição dessas personagens significados transcendentais à mera condição individual, à medida que as biografias revelam os elementos extra discursivos intervenientes na construção das situações de enunciação, tais como a sucessão geracional, a posição e o estatuto dos sujeitos e de seus interlocutores.

### **Prosopografia e história intelectuais/dos intelectuais**

Por volta dos anos 1980, em movimento de superação do desprestígio conhecido nas décadas anteriores, em que os historiadores desvalorizavam a ação individual consciente em favor dos fenômenos de massa, a história intelectual começou, na França, a se desenvolver como um domínio específico, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural (DOSSE, 2010). Segundo Schorske (*apud* DOSSE, 2010, p. 379), na prática dessa modalidade de história intelectual,

o historiador procura situar e interpretar a obra no tempo e inscrevê-la no cruzamento de duas linhas de força: uma vertical, diacrônica, pela qual liga um texto ou um sistema de pensamento a tudo o que os precedeu em um mesmo ramo de atividade cultural... a outra, horizontal, sincrônica, pela qual o historiador estabelece uma relação entre o conteúdo do

objeto intelectual e o que se faz em outros domínios nessa mesma época.<sup>16</sup>

Nos domínios da história política, a história intelectual francesa tomou a forma predominante de história dos intelectuais, certamente em razão do interesse nacional pela longa tradição de engajamento político dos intelectuais franceses, cuja vocação universal fora posta em dúvida pela geração de 1968. Segundo Dosse (2010, p. 381), essa vertente, que tem Jean-François Sirinelli como nome de destaque, vê-se como uma articulação de “arqueologia, pela busca das solidariedades originais e estratificações geracionais; geografia, pela iluminação dos lugares e das redes da produção intelectual, e genealogia, por evidenciar as relações de filiação ligadas ao passado”. Esse estudo social dos intelectuais, que se volta ao domínio da política e que busca no campo da produção cultural e nos campos conexos de atuação desses agentes as redes de sociabilidade e os movimentos de “recrutamento, reconhecimento e estratificação” (DOSSE, 2010, p. 381), não se desprende, todavia, da história intelectual, entendida como história das ideias. Isto porque, para Sirinelli (1988, p. 9), a própria produção intelectual acaba por responder à causalidade dos engajamentos e ao desenho transitório do campo, que em boa medida são despertados pela eclosão de eventos e polêmicas políticas, pela disseminação de ideologias e por relações afetivas. Ainda que não se engaje, o intelectual não deixa de ser um “agente da circulação das massas de ar culturais que determinam a instalação das grandes zonas ideológicas de uma época”, podendo marcar a classe a que pertence com sua visão de mundo e sua intervenção política (SIRINELLI, 1988, p. 9-10).

---

<sup>16</sup> “L’historien cherche à situer et à interpreter l’ouvre dans le temps et à l’inscrire à la croisée de deux lignes de force: l’une verticale, diachronique, par laquelle il relie un texte ou un système de pensée dans un même branche d’activité culturelle... l’autre, horizontale, synchronique, par laquelle l’historien établit une relation entre le contenu de l’objet intellectuel et ce que se fait dans d’autres domaines à la même époque” (Tradução livre do autor).

## Considerações finais

Na história da educação praticada no Brasil, os objetos mais comuns da história intelectual têm sido, desde as primeiras obras acadêmicas da especialidade, os sistemas de pensamento político, filosófico e educacional (autoritarismo, positivismo, escolanovismo etc.) e os intelectuais (autores, reformadores, professores etc.) que se envolveram com a educação ou que formularam teses influentes sobre o campo educacional. Dominantemente, quando o objeto é um intelectual, a abordagem tem sido individualizada, ou seja, centrada na díade “vida e obra”, mesmo quando os autores se apresentam cientes dos perigos da “ilusão biográfica”. Nessa perspectiva, que prefere o termo “trajetória” em lugar de “vida”, as narrativas são comumente construídas de modo cronológico e as “redes de sociabilidade” partem do próprio indivíduo e o circundam, como se os relacionamentos firmados durante a trajetória fossem uma espécie de capital acumulado em prol da ascensão calculada ao lugar social que iria, afinal, ocupar<sup>17</sup>.

A abordagem prosopográfica, seja por colher e dispor dados biográficos que se podem associar e comparar, minimizando o extraordinário em prol do que pode ser comum ao grupo, seja por se desprezar, ao menos de início, do fetiche das obras e dos discursos autorreferentes dos intelectuais, pode ancorar metodologicamente um movimento contributivo para a história da educação. Ela oferece, por exemplo, ao historiador a opção de investigar petições, inquéritos e manifestos, tais como os de 1932 e 1959, em busca de associações e convergências entre os signatários que extrapolem o mero teor das declarações, fazendo evidenciar as motivações conjunturais, o percurso de elaboração e circulação do documento, as hierarquias e geografias do

---

<sup>17</sup> Essas considerações se fundamentam em experiências de leitura, debate, análise e avaliação da produção acadêmica na especialidade, que venho acumulando como docente e pesquisador, sem as pretensões de abarcar a variedade da produção ou de indicar tendências de massa com base em um *corpus* definido.

campo etc. O encontro de liames societários extra discursivos podem, neste caso, subverter a lógica das posições individuais, confortavelmente explicadas pelo recurso à onisciência<sup>18</sup>. Da mesma maneira, ainda que não se identifiquem como intelectuais, os grupos sociais que se engajaram em questões políticas de primeira ordem, nas quais a instrução e a educação estiveram implicadas podem ter traçadas as origens sociais, os interesses econômicos, os percursos e capitais políticos que explicam seus interesses no trato dessas questões<sup>19</sup>. Também no domínio da história institucional, especialmente considerando o peso da escolaridade na formação dos quadros ilustrados e intelectualizados dos agrupamentos de elite e dos coletivos intelectuais, a prosopografia pode revelar dados relevantes quanto à origem e destinação social e política dos egressos e à formação de gerações de quadros técnicos, profissionais e acadêmicos<sup>20</sup>. O exame sociográfico de entidades categoriais, sindicatos e sociedades civis cujos quadros atuaram na esfera educacional pode revelar, por sua vez, as motivações de seu empenho nas causas da instrução e as relações que, pela vinculação de seus membros ou propriamente como entidade, travaram com poderes públicos; as

---

<sup>18</sup> Bontempi Jr. (2011), tendo como objeto o *Inquérito sobre a instrução pública em São Paulo e suas necessidades* (1914), procurou, mediante o cruzamento de biografias identificar os respondentes no campo educacional em formação, considerando sua condição comum de egressos da Escola Normal, sua trajetória na administração pública e na entidade representativa de classe etc., a fim de compreender o tom de seus discursos e a lógica de suas posições.

<sup>19</sup> Carolina Mostaro Neves da Silva (2016), tendo como objeto as propostas de instrução para o trabalho pelas “classes produtoras” de Minas Gerais no começo do século XX, realizou uma prosopografia dos participantes do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, de 1903, estabelecendo relações entre os dados sociográficos e as finalidades e sentidos das teses que formularam naquele certame.

<sup>20</sup> Juliana Fernandes Lança (2018) desvelou o perfil socioeconômico e de escolaridade que caracteriza os formados nos cursos de primeira divisão (formação de engenheiros) da Escola Politécnica de São Paulo, entre 1899 a 1905. A pesquisa desvelou os vínculos entre origem, posição social e formação escolar, bem como as características comuns relativas ao grupo que concluiu sua formação em engenharia.

reconversões de capital que, em razão desse empenho, tiveram lugar no âmbito da economia simbólico da própria entidade<sup>21</sup>.

Por fim, caberia sugerir à comunidade dos interessados na história dos intelectuais na educação brasileira o engajamento na elaboração de futuros projetos coletivos de prosopografia, que, superando as clivagens temporais e territoriais, façam confluir dados biográficos para categorias mensuráveis e comparáveis. Para além dos sempre úteis dicionários biográficos que venham a auxiliar a operação historiográfica, a elaboração de grandes quadros poderia cooperar, enfim, para oferecer ao campo respostas a questões intrigantes, tais como as que dizem respeito à própria validade da noção de “intelectual” para designar os homens e mulheres que têm sido objeto de nossas investigações.

## Referências

BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.

BONTEMPI Jr., B. Entre a tradição e a inovação: um estudo diacrônico dos eixos temáticos e da aderência dos congressistas nos CBHE (2000-2015). Texto apresentado em mesa redonda no IX Congresso Brasileiro de História da Educação. João Pessoa-PB, 2017.

BONTEMPI Jr., B. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública em educação: o caso do inquérito de 1914. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. M. C. (Org.). *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: Edufes, 2011, p. 141-162.

---

<sup>21</sup> Tomando como categoria de análise a noção de elite, Silva e Bontempi Jr. (2018) elaboraram uma prosopografia de expoentes maçons de São Paulo entre 1912 e 1932, apontando a natureza e o volume dos capitais que perfazem um perfil comum, e examinaram a proposta e a experiência das escolas da Loja Sete de Setembro, destinadas às crianças pobres, aos filhos de operários e estrangeiros.



BONTEMPI Jr., B. *História da educação brasileira: o terreno do consenso. Mestrado em Educação*. 1995. 117 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1995.

BULST, N. Sobre o objeto e o método da prosopografia. *Politeia: História e Sociedade*, v. 5, n. 1, p. 47-67, 2005.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 e de 1990. In: GONDRA, J. G. (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 85-110.

CHARLE, C. Les élites culturelles en France au XIXème siècle. Inventaire des recherches récentes sur la genèse des intellectuels contemporains. In: HUDEMANN, R.; SOUTOU, G-H. *Eliten in Deutschland und Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert. Strukturen und Beziehungen*, Band 1. München: Oldenbourg, 1994, p. 45-64.

CHARLE, C. Micro-histoire social et macro-histoire sociale: quelques réflexions sur les effets des changements de méthode depuis quinze ans en histoire sociale. In: CHARLE, C. (org.). *Histoire sociale, histoire globale? Actes du colloque des 27-28 janvier 1989*. Paris. Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme, 1993, p. 45-53.  
<https://doi.org/10.3406/hedu.1990.3207>

CHARLE, C. *Prosopography* (Collective Biography). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767026310>. Acesso em 12/02/2019.

CHASTAGNOL, A. *La prosopographie, méthode de recherche sur l'histoire du bas Empire. Annales*. Economies, sociétés, civilisations. n. 5, p. 1229-1235, 1970. <https://doi.org/10.3406/ahess.1970.422267>

DELPU, P-M. *La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale*. Hypothèses, p. 263-274, 2015. <https://doi.org/10.3917/hyp.141.0263>

DOSSE, F. Histoire Intellectuel. In: DELACROIX, C.; DOSSE, F.; GARCIA, P.; OFFENSTADT, N. *Historiographies*, I. Concepts et débats. Paris: Gallimard, 2010, p. 378-390.

DOSSE, F. *O desafio biográfico*. Escrever uma vida. São Paulo: Edusp, 2009.

FERRARI, M. Prosopografia e historia política. Algumas aproximações. *Antíteses*, v. 3, n. 5, 2010, p. 529-550. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em 12/02/2019.

FURET, F. *Pensando a revolução francesa*. São Paulo: Paz & Terra, 1989.

HEINZ, F. M. *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

HEINZ, F. M.; CODATO, A. A prosopografia explicada para cientistas políticos. In: CODATO, A.; PERISSIOTO, R. (Org.). *Como estudar elites*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015, p. 249-278.

LANÇA, J. F. *Capitais e formação acadêmico-profissional dos egressos da Escola Politécnica de São Paulo (1899 a 1905)*. 2018, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MOSCA, G. *História das doutrinas políticas desde a antiguidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NICOLET, C. Prosopographie et histoire sociale: Rome et l'Italie. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, n. 5, p. 1209-1228, 1970. <https://doi.org/10.3406/ahess.1970.422266>

PARETO, V. *Manual de economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SAVIANI, D.; CARVALHO, M. M. C.; VIDAL, D.; ALVES, C.; GONÇALVES NETO, W. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 3, p. 13-45, 2011.

SILVA, C. M. N. *Para os grandes males, os grandes remédios*: propostas educacionais no Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas

Gerais (1903). 2016. 257 f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação). Universidade de São Paulo, 2016.

SILVA, I.; BONTEMPI Jr., B. Elite maçônica e as escolas da Loja Sete de Setembro na revista A Maçonaria no Estado de São Paulo (1912-1932). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, n. 18, p. 1-30, 2018. SIRINELLI, J.-F. *Génération intellectuelle*. Khâgneux et Normaliens dans l’entre-deux-guerres. Paris: Fayard, 1988. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e039>

STONE, L. Prosopography, *Daedalus*. v.100, n. 1, p. 46-79, 1971.

VERBOVEN, K; CARLIER, M.; DUMOLYN, J. A short manual to the art of prosopography. In: KEATS-ROHAN, K. S. B. (Org.). *Prosopography Approaches and Applications*. A Handbook, Oxford, Unit for Prosopographical Research (Linacre College), 2007, p. 35-69.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional brasileiro. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. M. C. (Org.). *Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: Edufes, 2011, p. 25-54.

VIEIRA, C. E. História da Educação e História da Filosofia: culturas cruzadas a partir das concepções de história e de escrita da história em Hegel. *Pro-Posições*, v. 20, n. 1 (58), p. 189-205, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000100011>

VIEIRA, C. E. História intelectual e história dos intelectuais: diálogos acerca da escrita da história da educação. In: VIEIRA, C. E.; STRANG, B. L. S.; OSINSKI, D. R. B. (Org.). *História intelectual e educação: trajetórias, impressos e eventos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 11-26.

VIEIRA, C. E. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. *Perspectiva*, n. 20, p. 31-51.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n. 23, p.1-6, 1984.

Data de registro: 05/04/2018

Data de aceite: 27/11/2019



## Os Escolares e a instituição educativa: cânone e cultura escolar

*Justino Pereira de Magalhães\**

**Resumo:** A representação da educação envolve uma noção sistémica e os intelectuais podem funcionar como sistema. Eles configuram e demarcam o campo educacional. O intelectual constitui um conceito que pode ser trabalhado enquanto categoria epistémica com educabilidade e historicidade. Os Intelectuais cedo percebem o que está ‘de novo’ em crise e o que deverá permanecer. Entre estes emergem os Escolares; combinando as dimensões de intelectualidade e educabilidade, são intelectuais envolvidos institucionalmente e que estabelecem o cruzamento entre educação e sociedade, são instituintes. Reconhecidos como mestres, são, em regra, autores de textos doutrinários e livros escolares; têm especial relevância na constituição do cânone escolar, literário, científico, artístico. Nada do que é humano lhes é indiferente; sabem fazer uso do poder simbólico e material que o institucional e o normativo lhes conferem. Será sobre os Escolares que procurarei desenvolver o meu texto. Tomarei como referência fundamental os intelectuais portugueses e a história da educação em Portugal.

**Palavras-chave:** História da educação. Cânone. Intelectuais. Educabilidade. Escolares.

### Schoolchildren and the educational institution: canon and school culture

**Summary:** The representation of education involves a systemic notion and intellectuals can function as a system. They shape and demarcate the educational field. The intellectual is a concept that can be worked as an epistemic category with educability and historicity. Intellectuals who soon perceive what is ‘new’ in crisis

---

\* Doutor em Educação pela Universidade do Minho (UM). Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *E-mail:* [justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt](mailto:justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-9464-6782>

and what should remain. Among these emerge the Scholars. Combining the dimensions of intellectuality and educability, they are intellectuals involved institutionally and who establish the intersection between education and society, are instituting. Recognized as masters, they are, as a rule, authors of doctrinal texts and school books; have special relevance in the constitution of the school, literary, scientific and artistic canon. Nothing that is human is indifferent to them; they know how to make use of the symbolic and material power that institutional and normative power confer on them. It will be on the Scholastics that I will try to develop my text. I will take as fundamental reference the Portuguese intellectuals and the history of education in Portugal.

**Keywords:** History of education. Canon. Intellectuals. Educability. School children.

### **Les écoliers et l'établissement d'enseignement: canon et culture scolaire**

**Résumé:** La représentation de l'éducation implique une notion systémique et les intellectuels peuvent fonctionner comme un système. Ils façonnent et délimitent le champ éducatif. L'intellectuel est un concept qui peut être travaillé comme une catégorie épistémique avec éducatibilité et historicité. Les intellectuels qui perçoivent bientôt ce qui est 'nouveau' en crise et ce qui devrait rester. Parmi ceux-ci émergent les érudits. Combinant les dimensions de l'intellectualité et de l'éducatibilité, les Scoliers sont des intellectuels impliqués institutionnellement et qui établissent le point de rencontre entre l'éducation et la société. Ils sont reconnus comme maîtres et sont généralement des auteurs de textes doctrinaux et de manuels scolaires; revêtent une importance particulière dans la constitution du canon scolaire, littéraire, scientifique et artistique. Rien de ce qui est humain ne leur est indifférent. Ils savent utiliser le pouvoir symbolique et matériel que leur confère le pouvoir institutionnel et normatif. Ce sera sur les scolastiques que je vais essayer de développer mon texte. Je prendrai comme référence fondamentale les intellectuels portugais et l'histoire de l'éducation au Portugal.

**Mots-clés:** Histoire de l'éducation. Canon. Les intellectuels. Éducatibilité. Écoliers.

## Intelectuais e sistema educativo

No livro de Christophe Charle, *Les intellectuels en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle. Essai d'histoire comparée*, pode ler-se: «Comme pour les autres chapitres de l'histoire sociale, seule une histoire totale peut permettre d'appréhender les intellectuels dans leur complexité et leur évolution contrastée selon les périodes et les pays» (CHARLE, 2001, p. 19). Este livro veio trazer um olhar renovado sobre pensamento e cultura, particularmente sobre a relação entre cultura escrita e educação. A relação dos intelectuais com os sistemas educativos é uma dimensão histórica que permite entendê-los como representantes e agentes, mas também como produto. São depositários do conhecimento a transmitir e são senhores de um saber científico e técnico que possibilita a intelecção e a adequação da aprendizagem, podendo influenciar directa ou indirectamente a evolução sociocultural e pedagógica. São detentores de um capital simbólico que resulta da experiência cognitiva e aprendente, e da acção nos planos epistémico e metódico.

Formados no interior do sistema educativo e cultural, os intelectuais enquanto *corpus* articulado com a cultura escolar são também produto, desenvolvendo-se, todavia, com singularidade e destino próprios, nos planos individual e grupal. As transformações na educação integram os grandes movimentos culturais da Primeira Modernidade. Os intelectuais participaram dessa evolução. Ficaram associados ao Humanismo e às Reformas Religiosas, Protestante e Católica, dos séculos XV e XVI, como ao Racionalismo e ao Iluminismo, iniciados em finais do século XVII e fortalecidos no decurso do século XVIII. Os estudos e as propostas dos intelectuais repercutiram nas orientações pedagógicas e nos planos curriculares. Fomentaram e deram consistência a mutações na instituição escolar. O estudo histórico-comparativo revela que, desde o século XVIII, vicissitudes, avanços e permanências dos sistemas educativos e da cultura escolar, nos contextos nacionais, na internacionalização e na transversalização, encontraram base e móbil nos

intelectuais. Retomando a cultura e o institucional escolares, contestando, conservando, reformando ainda que circunstancialmente, os intelectuais consolidaram-se como *corpus* e como representação.

Christophe Charle refere-se à segunda metade do século XIX como a “idade de ouro dos universitários”, que tanto cultivaram as disciplinas tradicionais quanto geraram novas disciplinas, nos domínios das Ciências Sociais e da História. Na generalidade, formados nas universidades, também no ensino secundário se distinguiram como professores: como intelectuais orgânicos, participaram na modernização da administração, na renovação dos sistemas políticos, na formalização e normalização da docência, na criação e adaptação de manuais escolares. Desde finais de Setecentos que a educação esteve presente na modernização científica, tecnológica, política e os intelectuais souberam retirar benefício dessa aliança, actuando dentro e a partir da escola, ou, correlativamente, actuando como jornalistas, publicistas, escritores, conselheiros. Como escolares, agindo de dentro da instituição ou transformando-a do exterior, os intelectuais influenciaram a instituição educativa.

Destinada às elites e às classes médias, e progressivamente extensiva a outros sectores socioculturais – assim as classes médias, as populações urbanas, a aristocracia rural –, a escola e a cultura escolar evoluíram tendo como referência a representação do letrado, que, no decurso do século XIX, encontrou alternativa nos modelos científico e técnico. Progressivamente, as formações humanista, científica e técnica tenderam para uma harmonização, variando todavia em função dos planos curriculares e dos perfis profissionais. Tal sistemática correspondeu a modalidades da educação secundária, nomeadamente ao ensino liceal, em que prevaleceu a matriz humanística, e ao ensino técnico e profissional, em que aquela matriz foi integrada num tronco comum técnico-científico.

Distintamente da alfabetização, desenvolvida de baixo para cima, a escolarização foi constituída de cima para baixo. Asseguradas as

capacidades básicas de ler, escrever, contar e calcular, da síntese curricular escolar faziam também parte rudimentos de doutrina e moral cristãs, rudimentos de cronologia e história pátria, elementos de corografia. A literacia escolar visava a conversão, a integração nacional, a assimilação de uma base doutrinária religiosa e cívica, como patriotismo e manifestação de lealdade às autoridades instituídas. Inspirada em modelos e valores superiores, esta base de alfabetização escolar foi estruturada em finais do século XVIII. Como escolarização primária, foi progressivamente nacionalizada, normalizada e tornada obrigatória ao longo do século XIX.

### **Escolar – relação de intelectividade e educacionalidade**

O Escolar caracteriza-se pela proximidade e pela representação do institucional escolar. Seja por aquisição e percursos próprios, enquanto agente, formador e instituinte, seja por representação delegada e legitimamente reconhecida, o escolar notabiliza-se através de um crescente de intelectualidade e educabilidade incorporadas e ciclicamente submetidas a tirocínio pedagógico e sociocultural. Pode admitir-se uma escala de intelectividade no âmbito da educação, combinada com uma escala de educacionalidade. O escolar pontua e está na intersecção destas duas escalas. No contexto histórico e no quadro da cultura escrita, há variáveis e variantes que se prendem com as circunstâncias e as modalidades de acesso, sociabilidade e aculturação da escrita. Nos movimentos do Humanismo e das Reformas Religiosas, os intelectuais assumiram um papel destacado na exegese e na difusão dos textos bíblicos. Tal tirocínio incluiu a interpretação, a tradução e a actualização dos mesmos como fundamento e destino último dos indivíduos, da sociedade, da humanidade. A noção de verdade estava plasmada nos textos sagrados. As religiões do livro digladiavam-se pela hegemonia religiosa.



Na transição da Primeira Modernidade, o Racionalismo apoiado no experimentalismo e na Ilustração, obtida através da aprendizagem pelos textos e de uma pedagogia interpelativa e conclusiva, tornaram possível uma autonomização dos indivíduos, combinando autogoverno, sentido crítico, responsabilidade. As transformações políticas e socioculturais revolucionárias que assinalaram a superação do Antigo Regime e a construção de regimes políticos assentes na divisão de poderes, na participação dos cidadãos e na melhoria das condições de produção e progresso económico trouxeram de novo os intelectuais para o centro da polémica e da construção das estruturas discursivas, orgânicas, materiais. O envolvimento na interpretação do presente e na ideação, fundamentado em novos modos de pensar, implementando novos métodos e novas modalidades de informação e mobilização, através da imprensa e da formação de partidos, gerou conflitualidades mas também desafios para a convergência. A emergência da esfera pública foi, no essencial, obra de intelectuais, que também criaram novos locais privativos de encontro, discussão e sociabilidades.

Tirando benefício das circunstâncias e das potencialidades dos meios de informação e sociabilidade, estavam em curso novas formas de concorrência, traduzidas em hegemónias intelectuais e culturais. Com efeito, a Ilustração tornou possível a progressão cognoscente e de humanidade incorporada na escolarização, nos percursos de vida, na representação dos indivíduos e das sociedades. A noção de perfectitude do humano, individual e social, explica que, desde o século XVIII, educação e história tenham estado intrinsecamente associadas. A educação dá sentido e faz avançar a história; a história torna a educação significativa e transformativa. Transmitido e reinterpretado no presente, o texto educativo encontra substância e sentido na história. A história ilumina e torna possível a compreensão do presente e gera perspectivas de futuro. Presente-passado e acção-reinterpretação são condição de futuro. Como escola e institucional escolar, a educação foi sendo

estruturada e tendeu para a universalização, sob a configuração e o estatuto de norma e cânone.

Coube aos intelectuais um papel determinante. O Letrado do Antigo Regime encontrou na figura do Escolar, mais que um rival, um construtor de pensamento e conhecimento e um pragmático que afectou decisivamente os destinos da sociedade contemporânea.

A instituição escolar foi tornada extensiva da instrução elementar à universidade, ou porque, como surgia nos modelos napoleónicos, a universidade era o cume da pirâmide letrada, ou porque, como sucedeu com os modelos de inspiração alemã, as universidades incorporavam uma formação específica. Christophe Charle fala do século XIX como a idade do ouro dos universitários, combinando o intelectual e o escolar, ou tão só valorizando o escolar. Na medida em que a instituição escolar se tornou a instância por excelência para a educação dos indivíduos e para a modernização da sociedade, os escolares souberam retirar benefício de tais valências, submetendo a instituição a depurados juízos críticos, transformando-a e transformando a partir dela. O século XIX foi de convergência e de conflitualidade. A partir da universidade, os intelectuais, particularmente os escolares, afectavam a sociedade. O perfil sincrético do letrado saído do Antigo Regime deu oportunidade a novos perfis, nos planos científico, técnico e profissional.

A Ilustração ficou associada à formação do currículo elementar e à emergência de dois modelos de universidade: a universidade – investigação, construção da ciência e do conhecimento; a universidade – instância de verticalização e superintendência do conhecimento em aliança com o Estado. De modo sumário, estes dois modelos ficaram conhecidos por modelo humboldtiano, posto que inspirado em Wilhelm von Humboldt e na Universidade de Berlim fundada em 1810, e modelo napoleónico de cariz centralizador. A constituição dos Estados-Nação estava associada ao sistema escolar, numa sequência de processos de Ilustração, que se desenvolveram no século XIX: estatalização, liberalização, nacionalização. Com as revoluções liberais, a universidade

foi envolvida nas transformações políticas, ideológicas, culturais, científicas e gradualmente também artísticas. O núcleo do currículo escolar passou a ser constituído pela história, a norma linguística, a ciência e técnica ligadas à economia e à sociedade – enfim, o cânone. Os escolares surgem associados a estes campos.

A historiografia recente tem-se referido aos intelectuais como objecto epistémico autónomo associado à História Intelectual. Neste texto, retoma-se a relação dos Intelectuais com a Educação, particularmente com a instituição-escola, em Portugal e Brasil, para introduzir a figura do Escolar. Dá-se sequência a estudos anteriores (MAGALHÃES, 2016, MAGALHÃES *et al.*, 2016). Neste contexto, cabe também referir Vieira e Chiozzini (2018, p. 69), autores que apresentam o que designam de Espiral de Intelectualidade na Educação.

### **Escolar – intelectual comprometido**

A constituição da narrativa histórica, a constituição dos cânones literários, a constituição de um currículo de ciências, geografia, direito foram obra de intelectuais. Os universitários intervieram, mas foi através do professor do ensino secundário que a universidade participou de forma decisiva no sistema escolar. No fundamental dos planos humanístico e científico, a educação secundária foi ditada de cima para baixo. Se, nos planos técnico, artístico, profissional, tal hegemonia cedeu ao diálogo entre prática e inovação (tomando em atenção a tradição, consignada na evolução técnica e na regulamentação dos ofícios), e, por outro lado, a experiência e a formação profissional, que, num quadro de educação integral, deveriam ser articuladas com a componente humanística, na educação secundária liceal, onde a matriz humanística era mais acentuada, tal harmonização foi mais lenta. A disciplinarização das humanidades não foi facilitadora da constituição de currículos integrados.

No final do medieval, o humanista surgiu como modelo e meta-humano; no final do século XVIII, em boa parte, foi o letrado que surgiu como modelo, rivalizando, ao tempo, com o engenheiro, o militar, o técnico-científico. As dimensões constitutivas destes perfis convergiram e, ao longo do século XIX, foram sendo reconfiguradas, focalizadas no intelectual e deste no escolar. Para além do escolar, que tinha uma sobrevivência assegurada, do universo intelectual, como representação da esfera pública, faziam parte sectores ligados à criatividade literária e artística: homens de letras, escritores, publicistas. Mediando com o institucional escolar, a esfera pública comportava um outro tipo de intelectuais – assim pedagogistas, curricularistas, reformadores das políticas de ensino. Frequentemente, eram profissionais liberais.

A figura do escolar assumiu relevo desde a transição do século XIX e, ainda que muitos escolares tenham actuado fora do sistema educativo, entrou em crise no terceiro quartel do século XX, correlativamente à crise da instituição escolar. O campo de acção dos escolares foi diversificado, podendo referir-se a inovação pedagógica, fazendo circular a investigação e as boas práticas, estruturando correntes pedagógicas, sugerindo e enunciando novas disciplinas, induzindo alterações curriculares e actualizações dos planos de estudo. O papel instituinte dos escolares ressalta fundamentalmente da influência sobre o cânone e a norma escolares. Conhecedores e representantes legitimados da cultura escolar, em que intervêm como estruturantes, autores, avaliadores, mas, simultaneamente, portadores de um olhar externo, posto que atentos e sensíveis à evolução da ciência e à inovação estética; observadores críticos em face das circunstâncias socioculturais e das articulações da escola com a sociedade, passavam por eles o inquérito e a aferição das aprendizagens, bem como o estudo sobre o egresso dos diplomados escolares. Ganharam assim legitimidade para interferir no cânone.

Correlativamente, enquanto professores reconhecidos e creditados, os escolares não deixaram de interferir na formação de professores e na

autoria de manuais ou guiões escolares. Por esta via, interferiram directamente na norma escolar. Não raro, integraram ou dirigiram as equipas que elaboraram os programas e logo após, as matrizes para exames.

A constituição das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, e a sua escolarização, desde finais do século XIX, como disciplinas autónomas ou como componentes curriculares integradas, trouxe um novo alento à figura do escolar. Actuando dentro e fora do institucional escolar, interferiu decisivamente no diagnóstico científico à escola dita tradicional, e na emergência do que ficou denominado de Escola Nova. No amplo espectro do Movimento da Escola Nova, transversal a diferentes países e aberto a uma diversidade de interventores, foram sendo dirimidos e convencionados princípios; foram teorizados e experimentados métodos e planos curriculares; foram ensaiadas e legitimadas práticas de grande diversidade e abrangência. A figura central da Escola Nova não foram o cientista e o pedagogo, menos ainda o político escolar, ou o publicista, mas, sim, o intelectual-prático que, chamando a si a capacidade, a oportunidade e a legitimidade de inovar, avançou “tactando” (para fazermos uso de um termo muito familiar a Célestin Freinet). Numa palavra, foi o Escolar.

A sobreposição ainda que circunstancial entre a figura do Escolar e a do professor inovador foi de tal modo intrínseca, que nenhum dos 30 trinta princípios do Movimento da Escola Nova se refere directamente ao professor. Do conjunto dos trinta princípios, ressaltam um ideário, uma praxeologia, uma meta-educação, mas não resalta um quadro normalista.

## **Escolares brasileiros**

Os critérios que presidiram à elaboração do *Dicionário de Educadores do Brasil. Da Colónia aos nossos Dias* (1999), organizado por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto,

são: “análise das ideias de nossos educadores, sua formação acadêmico-científica e a contribuição que prestaram em seu campo de atuação” (FÁVERO E BRITTO, 1999, p. 15). Depurando, este conjunto de critérios e assumindo uma orientação mais pragmática, os Organizadores deste *Dicionário* especificam que

[...] em se tratando da experiência de ação e reflexão dos educadores que atuaram no Brasil, é a partir dos anos 30 que se vem documentando melhor a produção científica dos profissionais de educação [...]. Merecem destaque as atuações de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, ao lado de outros que, no exercício de funções públicas ou em articulação com a iniciativa privada, organizaram a edição de bibliotecas especializadas, séries, monografias e periódicos (FÁVERO E BRITTO, 1999, 15).

Fazendo aplicação do critério multidimensional que combina produção científica sobre teoria e prática pedagógica, envolvimento profissional e exercício de funções públicas na administração educacional, Fávero e Britto agregam àqueles nomes o de Carneiro Leão. Emerge assim um núcleo de educadores que, pela familiaridade com o institucional escolar, cultivaram diferentes modalidades de intervenção. A sua acção revestiu-se de carácter fundante.

Há, de acordo com os Organizadores deste *Dicionário*, um segundo grupo de educadores que deixou “a sua marca em propostas políticas para a Educação, em estudos teóricos produzidos ou através de experiências pedagógicas que se notabilizaram pelo carácter inovador, pela consistência científica e filosófica ou pela significação social” (FÁVERO E BRITTO, 1999, p. 17). Neste grupo incluem os nomes de Manuel da Nóbrega, José de Anchieta, Ruy Barbosa, Afrânio Peixoto, Alceu Amoroso Lima, Jayme Abreu, Vieira Pinto, Almeida Júnior, João Roberto Moreira, Durmeval Trigueiro Mendes, Paulo Freire, Paschoal Lemme, Darcy Ribeiro. Os dois grupos elencados correspondem a

Escolares, ou intelectuais que, pela proximidade e pelo envolvimento na instituição educativa, exerceram influência na manutenção ou na transformação da escola. Foram, a seu modo, instituintes. Intervieram e deixaram marcas na constituição e no currículo, conciliando a evolução do conhecimento com o perfil de saída e a progressão do plano de estudos.

Mas enquanto aquele primeiro grupo emerge como representação da instituição educativa, pois que congrega educadores que, intervindo através de diferentes modos e em diferentes tempos, eram senhores de um ideário que converteram em projecto, os segundos, muito embora determinantes e decisivos, em algumas circunstâncias, actuaram essencialmente como especialistas. Admito que seja adequado fazer uso do conceito Escolares para incluir uns e outros. No entanto, poder-se-á admitir uma escala de intelectividade, como factor de diferenciação entre um e outro grupo. Como intelectuais, no sentido mais rigoroso do termo, é-lhes conferido um capital simbólico constituído por conhecimento e por saber técnico. Mas o poder simbólico não deixa de ser fortalecido pelo processo de fazer escola. Quais, de uns e de outros, fizeram escola? Em todo o caso, agrupando aqueles e estes, obtém-se um total de apenas 17, no conjunto dos 74 educadores biografados.

### **Educadores Portugueses e institucional escolar**

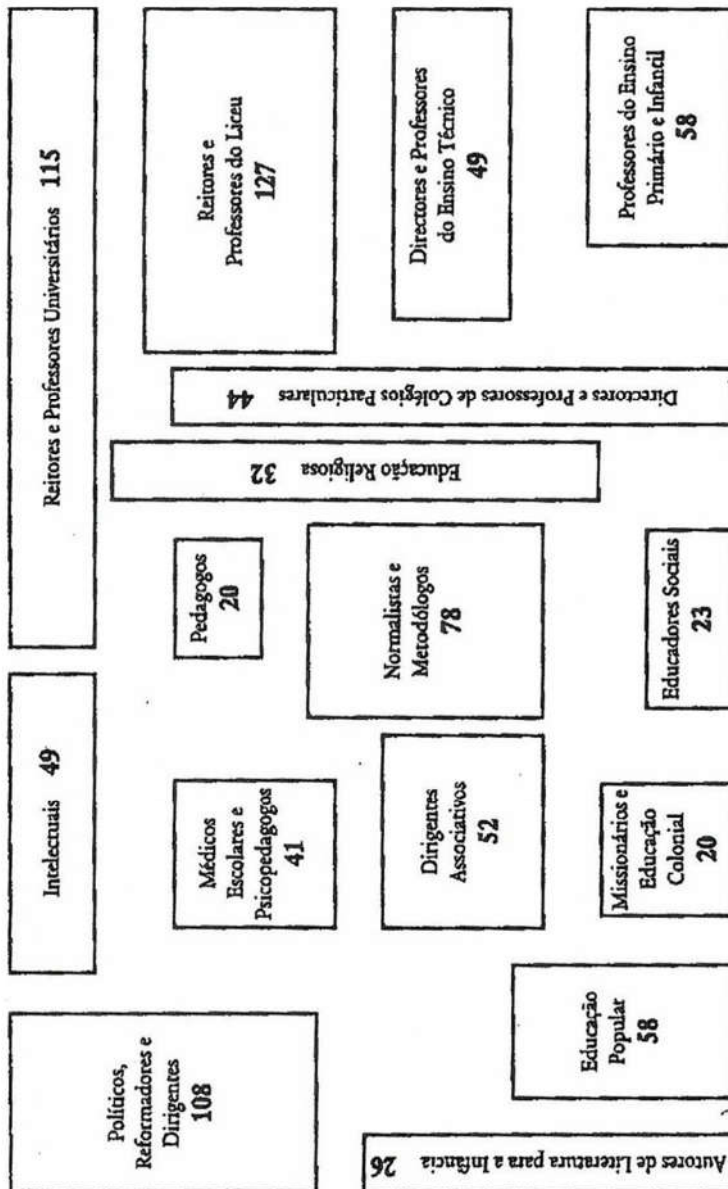
No *Dicionário de Educadores Portugueses* (2003), publicado sob a direcção de António Nóvoa, foram incluídos “educadores que juntam a reflexão teórica e a prática educativa” (NÓVOA, 2003, p. 7), e que houvessem nascido após 1800. Foi tomada em atenção, de forma abrangente, a ligação à prática, possibilitando a inclusão de autores que “em algum momento do seu percurso biográfico [elaboraram] uma reflexão escrita sobre temáticas educativas e, sempre que possível, no âmbito da sua própria esfera de acção” (NÓVOA, 2003, p. 8). Foram incluídos universitários que escreveram sobre educação ou actuaram nos planos político e administrativo, mas nem sempre ficou garantida a

inclusão de professores que não deixaram depoimentos escritos, apesar dos testemunhos sobre a validade da sua prática.

Foram biografados 900 educadores, dos quais 790 são homens. No conjunto dos 900 biografados, é notória a associação dos respectivos percursos formativos e profissionais com a constituição e o desenvolvimento pleno do sistema educativo, particularmente do subsistema escolar. Com efeito, 92% dos biografados nasceu entre finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. No corpo deste *Dicionário*, os biografados estão agrupados em 16 categorias: Políticos, Reformadores e Dirigentes; Intelectuais; Reitores e Professores Universitários; Autores de Literatura para a Infância; Educação Popular; Pedagogos; Dirigentes Associativos; Médicos Escolares e Psicopedagogos; Normalistas e Metodólogos; Educação Religiosa; Educadores Sociais; Missionários e Educação Colonial; Directores e Professores de Colégios Particulares; Reitores e Professores do Liceu; Directores e Professores do Ensino Técnico; Professores do Ensino Primário e Infantil.

Interpretando os percursos de vida e a relevância de conjunto, António Nóvoa esboçou uma representação geométrica estruturada segundo os eixos horizontal e vertical (ver figura abaixo). Para além destas orientações, a leitura da imagem faz ressaltar também a transversalidade. Lido da esquerda para a direita, o eixo horizontal dispõe os biografados por categorias que vão das práticas educativas mais informais às práticas formais de ensino, enquanto o eixo vertical sobe da educação de base ao ensino universitário. Estes eixos são mediados por categorias transversais, as que se alongam no plano horizontal e as que se alongam na verticalidade.





Fonte: NÓVOA, 2003, p. 12

Tomando como referência as três categorias situadas no topo do esquema, surge à esquerda a categoria que agrupa políticos, reformadores e dirigentes, e, no extremo da direita, a categoria que agrupa reitores e professores universitários. Entre estas categorias surge a dos intelectuais. Mas enquanto a categoria políticos, reformadores e dirigentes se prolonga no sentido descendente, o que revela uma visão e um compromisso político de progressão curricular e institucional por parte dos biografados nela incluídos, a categoria dos Reitores e Professores Universitários alonga-se no sentido horizontal, combinando intelectualidade com funções de poder e superintendência. Esta categoria engloba profissionais de Ensino Liceal e de ensino universitário. Ainda que cada uma destas categorias consagre uma especificidade e tenha sido cumprida por indivíduos portadores de uma vocação, é no quadro da instituição escolar como um todo multidimensional e hierárquico que esta esquematização se torna representativa e assume significado em termos de uma hermenêutica biografada e crítica. Pela especificidade e pelas características do sistema educativo português, a categoria mais transversal em sentido vertical é Directores e Professores de Colégios Particulares.

Combinando o numérico e o posicional, as três categorias mais numerosas situam-se na parte superior do esquema esboçado por António Nóvoa. São elas: os Reitores e Professores Universitários, categoria que se distingue pela escrita (escrita didáctica, escrita pedagógica) enquanto professores e pensadores, e pelo exercício do poder nas instituições e no sistema educativo. Esta categoria contabiliza 115 biografados, que representam 13% do total. Uma segunda categoria (Políticos, Reformadores e Dirigentes) inclui ministros da educação, altos dirigentes, inspectores; contabiliza 108 biografados e representa 12%. Uma terceira categoria (Reitores e Professores do Liceu) contabiliza 127 e representa 14%. Nestas três categorias convergem o poder simbólico, patente na função, na produção escrita, no pensamento,

e o poder inerente ao governo e à administração das instituições educativas.

Ainda na esfera do poder deve ser incluída a categoria Directores e Professores do Ensino Técnico, formada por 49 biografados, a que corresponde a percentagem de 5%. No conjunto, estas quatro categorias representam 44% dos biografados. Se a estas se agregarem a categoria Intelectuais (que contabiliza 49 biografados, representando 5% do total) e a categoria Pedagogos (que contabiliza 20 e representa 2%), conclui-se que, em conjunto, as categorias compostas pelos educadores mais influentes no sistema totalizam 468 biografados e representam 51% do total. A categoria Intelectuais é composta por autores e pensadores da educação; a categoria Pedagogos integra aqueles que produziram reflexões originais sobre educação.

No sistema educativo português, não pode deixar de destacar-se a categoria Directores e Professores de Colégios Particulares, não apenas porque o ensino particular manteve uma conotação elitista, quanto, em períodos de perseguição política, muitos professores e intelectuais distintos exerceram funções docentes e de direcção dos Colégios. Assim sendo, se se agrupar esta categoria (que é composta por 44 biografados) às anteriormente referidas, obtém-se um total de 512 biografados que representam 56% do total.

A instituição educativa, com relevo para a Escola e o Institucional Escolar, é instância de poder, nos planos interno, gerando hierarquias e, no plano externo, influenciando e, em algumas circunstâncias, determinando os destinos da sociedade. Isso se comprova com a relevância que a esfera do poder, nas suas diversas componentes, assume no universo dos educadores biografados. As categorias relativas ao poder são cumulativas, ainda que o conjunto de temas que abrangem não correspondam integralmente a uma especificidade. Mas há uma outra categoria, a de Normalistas e Metodólogos, composta por 78 biografados e representando 9%, que comporta certa ambiguidade, pois que não corresponde a referências temáticas precisas. Admitindo, todavia, que,

quer no plano interno quer no exterior da instituição- escola, os normalistas cultivavam a norma, preservando-a e fazendo-a aplicar, nomeadamente junto dos professores em formação, e que os metodólogos (designação frequentemente aplicada aos orientadores de estágio do ensino secundário) dispunham de autoridade na manutenção e adequação dos métodos de ensino, a categoria Normalistas e Metodólogos não poderá deixar de ser incluída no conjunto das categorias de poder – poder simbólico e poder efectivo. Cabe-lhe uma função instituinte. Deste modo, em 900 educadores biografados, 590, perfazendo 65%, ou seja, bem mais de metade, estão associados ao poder institucional.

Enunciadas na esquerda da figura, as restantes oito categorias consignadas no Dicionário, são: Autores de Literatura para a Infância (23/ 3%); Educação Popular (58/ 6%); Médicos Escolares e Psicopedagogos (41/ 5%); Dirigentes Associativos (52/ 6%); Missionários e Educação Colonial (20/ 2%); Educadores Sociais (23/ 3%); Educação Religiosa (32/ 4%); Professores do Ensino Primário e Infantil (58/ 6%). Todas estas categorias estão, por inerência, ligadas ou institucional escolar, havendo circunstâncias e quadros decisórios em que não deixaram de ser determinantes. Com efeito, a adaptação e a construção dos espaços, as normas e as práticas escolares não deixaram de ser profundamente afectadas, senão mesmo determinadas, por correntes higienistas, orientações médico-sanitárias e psicológicas, aqui simbolizadas na categoria Médicos Escolares e Psicopedagogos. Por outro lado, não pode deixar de ser considerada a influência dos Autores de Literatura para a Infância na constituição do cânone escolar, como também não é negligenciável a influência da Educação Religiosa na axiologia e na normatividade escolar.

Pode concluir-se que o conjunto dos biografados são personalidades que tiveram relevância no campo da educação. Deles existe uma memória colectiva, testemunhada e registada. Recuperando narrativas anteriores e fazendo uso de fontes de diversa natureza, o *Dicionário de*

*Educadores Portugueses* é uma representação histórico-pedagógica e torna-se significativo para a história dos Escolares.

## **Dos Escolares Portugueses**

A elaboração do *Dicionário de Educadores Portugueses* obedeceu a um plano rigorosamente definido. No entanto, a escrita não deixa de reflectir a sensibilidade dos autores e de ressentir-se da especificidade dos biografados. Entre os biografados seleccionados, alguns foram abordados pela primeira vez e outros estavam biografados noutros campos, sendo necessário trazê-los para o campo da educação. Há também um pequeno conjunto que, pela relevância como personalidades destacadas, mereceu desde logo um tratamento mais alargado.

A unidade de representação da escrita biográfica é o indivíduo. A biografia ganha sentido na dialéctica entre o interno e o externo, pelo que a escrita não pode deixar de ressentir-se das fontes primárias, sua especificidade, sua diversidade, seu campo de representação. Relativamente a muitos biografados, o *corpus* documental disponível era de âmbito local e reincidente numa tónica tão estreita, quanto elementar, enquanto para outros foi possível a combinação entre fontes primárias e fontes secundárias – elaboradas e actualizadas estas em consonância com a evolução conceptual e a reestruturação do sistema educativo. Aliás, as biografias dos educadores mais estudados apresentam, em regra, um grau de elaboração e sofisticação, que se torna difícil, através da leitura, reconstituir o espectro temático e a factologia de base.

O respeito pela diversidade ficou plasmado no compromisso entre o homogéneo do plano e a heterogeneidade das circunstâncias, dos tempos e das especificidades dos biografados. Acresce a diversidade autoral inerente ao respectivo modo de escrever. O índice temático deste *Dicionário* é resultado de tal compromisso, pelo que está apresentado por constelações de assuntos e de itens.

Como referido, para um núcleo de educadores considerado portador de significado histórico-pedagógico, seja pela participação na constituição da instituição-escola, seja porque a representou ou representa na historiografia publicada, foram escritos verbetes mais longos. Numa primeira aproximação, seria esperado que a estas personalidades correspondessem ou uma forte especialização ou uma representação significativa num conjunto de campos e que este conjunto formasse uma biografia fecunda e coerente. O *Dicionário de Educadores Portugueses* apresenta um índice temático que agrupa e desdobra o elenco de categorias, inscrevendo em cada uma o número correspondente à identificação dos biografados nela representados.

Fazendo uso do índice temático deste *Dicionário*, e procedendo ao inventário de menções por categoria e por biografado, observa-se desde logo que a expectativa depositada sobre alguns dos biografados a quem foi atribuída uma biografia alargada não foi inteiramente comprovada pelo espectro temático. Assim, em conformidade com o índice temático, António Feliciano de Castilho surge associado a Educação Popular, Ensino da Leitura, Manuais Escolares, Método de Ensino. A biografia revela coerência temática mas não confere igual destaque a aspectos como a influência de António Feliciano de Castilho na constituição do cânone escolar e a participação na Junta Consultiva de Instrução Pública.

Por oposição, Rui Grácio, que viveu um século mais tarde, surge associado a Ciências da Educação, Democratização do Ensino, Pedagogia, Políticas Educativas, Reformas Educativas. Da biografia transparece uma abrangência do campo obtida por variações na escala de linguagem. Significativo na diversidade temática é o caso de José Augusto Coelho, que surge associado a Ensino Normal, Ensino da Leitura, História da Educação, Pedagogia, Métodos, Reformas de Ensino, Correntes de Pensamento. Mais restrito é o campo temático de Francisco Adolfo Coelho: Ensino de Língua Materna, Ginástica, Reformas de Ensino, Literatura para a Infância e Juventude. O índice temático não salienta a influência decisiva de Adolfo Coelho na constituição do

cânone literário escolar. Igualmente restrito é o campo temático de Luís Filipe Leite. Surge referenciado a Educação de Adultos, Ensino Normal, Métodos de Ensino, Professores do Ensino Primário perfil e função; não é dado o devido relevo à autoria, tradução e selecção de textos constitutivos do cânone escolar. No intermédio, podem referir-se os casos de Joaquim Alves dos Santos, que ficou associado a História da Educação, Pedagogia e Reformas Educativas; Faria de Vasconcelos, associado a Educação Nova, Educação Popular, Universidades Livres e Populares; João dos Santos, associado a Ensino de Farmácia e a Métodos de Ensino.

Sem que tivessem sido incluídos entre os biografados com espaço alargado, surgem casos, bem expressivos, na diversidade temática. Refiram-se alguns. António da Costa surge associado a Assistência e protecção a menores/ instituições, Educação da mulher, Educação feminina, Educação popular, História da Educação, Ministério da Instrução Pública, Política Educativa, Reformas do ensino. António Sérgio surge associado a Correntes de Pensamento Pedagógico, Educação Nova, Educação Popular, História da Educação, Políticas Educativas; Reformas do Ensino. De modo análogo, Leonardo Coimbra surge associado a Educação da Mulher, Ensino de Filosofia, Escola Única, Pedagogia; Reformas de Ensino, Universidade. Contemporâneo destes, João de Barros surge associado a Educação Cívica, Educação Integral, Educação Nova, Formação de Professores, Políticas Educativas, Regime Educativo; Agostinho de Campos surge associado a Educação Colonial, Educação da Mulher, Educação familiar, Educação Informal, Educação Popular, Políticas Educativas, Reformas de Ensino; António Figueirinhas surge associado a Alfabetização, Associativismo docente, Didáctica e Ensino Primário, Inspeção pedagógica, Manuais Escolares, Professores do Ensino Básico/ situação socio-económica; João de Deus Ramos surge associado a Alfabetização, Educação Infantil, Educação Nova, Educação Popular, Métodos de Ensino, Reformas de Ensino.

Casos distintos, porque actuando fundamentalmente como investigadores e formadores de professores, são os de Émile Planchard (associado a Democratização do Ensino, Educação Nova, História da Educação, Pedagogia, Política Educativa, Universidades) e o de João Dias Agudo (associado a Associativismo Docente, Educação Nova, Educação para a paz, Ensino Cooperativo, Ensino de Literatura, Métodos). Distinguindo-se pela singularidade do conjunto das dimensões a que está vinculado, pela acção dentro e fora da instituição universitária e fazendo ‘escola’, ressalta a biografia do Padre Manuel Antunes, associada a Axiologia, Educação Permanente, Ensino de Filosofia, Pedagogia, Reformas Educativas.

Continuando a observar o quadro geral das biografias, ressaltam personalidades tutelares como Teófilo Braga, Bento de Jesus Caraça, Delfim Santos, António José Saraiva, Mário Dionísio, Rómulo de Carvalho, que tiveram influência como canonistas, doutrinários, metodólogos, mas que surgem associados a um espectro reduzido de assuntos. São, no entanto, personalidades que não estão suficientemente estudadas no campo da história da educação ou que continuam votadas ao silêncio. Anote-se que, em regra, as biografias são pouco incisivas em dimensões como a história do currículo e a história do livro escolar, sendo escassas as referências a autoria de livros e à participação na constituição do cânone escolar. No mesmo sentido, sendo a biografia, por natureza, uma fonte cuja unidade epistémica é o biografado, são muitas escassas as referências expressas, ou mesmo indirectas, a processos de sociabilidade. Tal escassez condiciona as inferências sobre a noção de ‘fazer escola’.

Com base nos casos referidos, é possível, no entanto, sistematizar um apontamento de conjunto. 1) Os pressupostos de que certas personalidades, tendo em atenção a representação e a historiografia anterior, mereceriam um tratamento mais amplo, não foram inteiramente comprovados pelas biografias em apreço, particularmente no que se refere à amplitude do espectro temático. 2) Há personalidades,



nomeadamente António da Costa e António Sérgio, que, não sendo tomadas como directamente associadas à instituição-escola, são representativas do campo educacional. 3) Há personalidades como Leonardo Coimbra, Agostinho de Campos e António Figueirinhas que incorporam uma dupla representação do campo educacional, pois que actuaram dentro e fora da instituição escolar. 4) Há personalidades como João de Barros, João de Deus Ramos, João Dias Agudo, que dentro do campo educacional cumpriram diferentes papéis, inovando em diferentes frentes. 5) Há personalidades tutelares, dentro e fora da instituição, como Delfim Santos e António José Saraiva, e a quem pode ser atribuída a distinção de ‘fazer escola’ que continuam colocadas em segundo plano. 6) Émile Planchard é o caso de uma personalidade que construiu, investigou e escreve sobre uma constelação temática.

### **Escolar – representação e instituição**

Pierre Bourdieu designou de *actes d’institution* aqueles que acontecem quando há uma instituição que define as regras e em face das quais os agentes revelam familiaridade, legitimidade e habilidade de execução (BOURDIEU, 2001, p. 108). Os actos de instituição revelam conhecimento e capacidade de acção, pelos que são devidos a personalidades com capital simbólico e capital efectivo. Em face das biografias dos educadores brasileiros e dos educadores portugueses, pode aventar-se que tais actos são resultado da combinatória entre uma escala de intelectividade, que traduz capacidade de diagnóstico e racional de acção; uma escala de educacionalidade, que combina intencionalidade, ideário e pedagogia; uma escala de institucionalidade, traduzida pela legitimidade de idear, participar e intervir nos destinos da instituição-escola.

Tomando a instituição educativa em geral e a instituição-escola em particular e, combinando as escalas de intelectividade, educacionalidade, institucionalidade, poder-se-á aventar que emerge um complexo que

reporta ao eixo formado por representação e significado do institucional escolar; ao eixo formado por intelectividade, correspondendo à variação no grau de compreensão e realização nos planos teórico e prático; ao eixo de educacionalidade, variando na especificidade de lidar e transformar o humano. Pela especificidade da instituição educativa, há três categorias fundamentais de representação e acção: o cânone; a norma; o institucional. Os autores de manuais e os curricularistas são, por regra, os que interferem com propriedade e eficácia no cânone; os metodólogos e os normalistas são os que, por regra, preservam e adequam a norma; os agentes de poder e os políticos são, em regra, os que fazem evoluir a instituição seja no plano interno, seja a partir do exterior.

Sucede, pela observação das biografias incluídas no *Dicionário de Educadores Portugueses*, que políticos, publicistas, pedagogistas também exercem uma influência fundamental sobre o institucional escolar. Tal verifica-se com as biografias de António da Costa, António Sérgio, António Figuerinhas. Os dois primeiros actuaram essencialmente de fora, ainda que o segundo se tenha caracterizado a si próprio de pedagoga; ambos exerceram, ainda que por tempo curto, a função ministros da instrução pública. O terceiro, tomando-se a si mesmo como pedagogo, doutrinando e traduzindo tratados de pedagogia, tendo sido professor, autor e editor de revistas e livros escolares, exerceu influência dentro e fora da instituição-escola. Interferiu directamente no cânone e na norma, influenciou os profissionais de ensino e a opinião pública. De modo quase contrastante, a influência sobre o institucional escolar por parte de personalidades como Adolfo Coelho foi indirecta e subtil, mas não menos determinante. Adolfo Coelho foi investigador de educação, fundador (de escola e museu), autor de um cânone literário para o ensino primário complementar e para o ensino secundário. Teófilo Braga ou mais recentemente António José Saraiva foram autores com influência decisiva no cânone escolar. Quem verdadeiramente realiza actos de instituição? A quem se aplica efectivamente o termo Escolares?

O Escolar é um conceito que comporta características internas e intrínsecas ao institucional, e características externas que se prendem com a legitimidade de representação. Figura destacável na cultura escolar, por regra interfere no cânone, na norma e no institucional enquanto, simultaneamente, forma e exerce influência sobre os pares e a sociedade. Será de esperar que um Escolar congregue todas estas valências. Porventura, perfis como os de José Augusto Coelho, Leonardo Coimbra, Manuel Antunes ou, de forma menos elaborado mas mais abrangente, o de António Figueirinhas se aproximem daquele complexo conceptual. Recuperar os perfis de políticos e pedagogistas, como António da Costa e António Sérgio, é deixar em segundo plano a dimensão do cânone e substituir a norma escolar feita de teoria e experiência por um corpo doutrinário. Por contraste, na biografia de Manuel Antunes há dimensões externas e internas; há uma teoria educativa sobre o aperfeiçoamento do humano (educação permanente- axiologia) e sobre a interacção institucional (pedagogia); há uma matéria curricular, que possibilita melhorias no cânone e no método (Ensino de Filosofia); há uma intervenção dentro e fora do quadro institucional (Reformas Educativas). Está cumprido o complexo: intelectividade, educacionalidade, institucionalidade, e a biografia contém indicações sobre ‘fazer escola’, posto que indicia um ideário, uma sensibilidade, uma interacção, uma discipulação por parte de alunos, leitores e discípulos. Também a revista *Brotéria* de que foi director, deu consistência e prolongou o magistério do Padre Manuel Antunes.

Conclua-se que representação e instituição se congregam na figura do Escolar. O Escolar é um intelectual influente na cultura escolar e na dinâmica institucional. Articulando intelectividade e educacionalidade, nada do que é humano lhe é indiferente. Três dimensões fundamentais em que interfere são a educação, a cultura escolar, a instituição. Criador de ideias, observador crítico, idealizador de planos curriculares e de textos, o Escolar interfere nas práticas e na constituição de modelos, mas interfere sobretudo na mudança de paradigmas, nos planos axiológico,

pedagógico, científico, cultural. Os Escolares têm especial relevância na constituição do cânone, seja do cânone literário, científico, artístico; seja da Memória e da História. Mais que acadêmicos fechados numa especialidade e numa instituição, os Escolares fazem e representam a instituição. A cultura escolar como arquitexto (simbolização, representação, (in)formação) assenta no cânone, na instituição – campo em que Acadêmicos/ Escolares foram os principais fundadores, criadores, divulgadores.

Os Intelectuais representam a educação em sentido total, pois que prefiguram as distintas acepções de educabilidade e, fundamentalmente, asseguram a relação entre educação e sociedade. Há uma cartografia dos intelectuais na Cultura Escrita; na Modernização; na Educação e na Escolarização de que ressaltam os Escolares. É do grupo dos ‘grandes intelectuais’ que frequentemente emergem fações e se distinguem os que idealizam e se tornam apologéticos da mudança institucional.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. *Langage et Pouvoir Symbolique*. Paris: Éditions Fayard, 2001.

CHARLE, Christophe. *Les Intellectuels en Europe au XIXe siècle. Essai d'histoire comparée* [1ª ed. 1996]. Paris: Éditions du Seuil, 2001. DOI: <https://doi.org/10.14375/NP.9782020239578>

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e Britto, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil. Da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41>

MAGALHÃES, Justino Pereira de & Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro (2016). Os intelectuais e a educação – abordagem histórica e biográfica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 41, p. 61-85.

<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br>

DOI:

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10158>

NÓVOA, António (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, 2003.

VIEIRA, Letícia e CHIOZZINI, Daniel Ferraz. Luis Contier como Catalisador de Redes: Classes experimentais e Renovação do Ensino Secundário em São Paulo nas Décadas de 1950 e 1960. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 55, maio/ago. 2018, p. 61-80. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/80603/pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80603>

Data de registro: 05/04/2019

Data de aceite: 23/10/2019



## **Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da psicologia do desenvolvimento**

*Ana Laura Godinho Lima\**

**Resumo:** O artigo recorre aos escritos de Michel Foucault sobre a análise do discurso, para caracterizar as exigências que se impõem aos intelectuais ao adentrarem uma formação discursiva. Examinam-se as condições requeridas para se ocupar a posição de sujeito do enunciado, bem como as regras subjacentes à formação dos objetos, dos conceitos e à escolha dos temas e teorias, os quais tanto permitem como restringem as possibilidades de formação dos enunciados. A análise incide especificamente sobre os discursos da psicologia destinados aos professores em formação, investigando a hipótese de que, na primeira metade do século XX, o tema do desenvolvimento tratado no âmbito da teoria da recapitulação constituiu uma estratégia recorrente para a formulação de enunciados reconhecidos como verdadeiros.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Formação de professores. Psicologia educacional. Estudos foucaultianos. Manuais de ensino.

### **Authors and ways of entering the discourse: an examination based on developmental psychology**

**Abstract:** The article refers to Michel Foucault's writings on discourse analysis to characterize the requirements that intellectuals should accomplish when entering a discursive formation. It examines the conditions required to occupy the position of subject of the utterance, as well as the rules underlying the formation of objects, concepts and the choice of theories and themes, which both allow and restrict the possibilities of the formation of statements. The analysis focuses specifically on the discourses of psychology designed for teacher training, investigating the

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail:* [alglima@usp.br](mailto:alglima@usp.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>

hypothesis that, in the first half of the 20th century, the theme of development dealt with in the context of recapitulation theory constituted a recurrent strategy for the formulation of statements recognized as true.

**Keywords:** Speech analysis. Teacher training. Educational psychology. Foucaultian studies. Textbooks.

### **Auteurs et façons d'entrée dans le discours: un examen base sur la psychologie du développement**

**Resumé:** L'article utilise les écrits de Michel Foucault sur l'analyse du discours pour caractériser les exigences imposées aux intellectuels en entrant dans une formation discursive. Il examine les conditions requises pour occuper la position de sujet de l'énoncé, ainsi que les règles qui sous-tendent la formation d'objets, de concepts et le choix de théories et de thèmes, qui permettent et restreignent les possibilités de formation d'énoncés. L'analyse se concentre spécifiquement sur les discours de psychologie destinés aux enseignants en formation, en étudiant l'hypothèse selon laquelle, dans la première moitié du XXe siècle, le thème du développement traité dans le contexte de la théorie de la récapitulation constituait une stratégie récurrente pour la formulation d'énoncés reconnus comme vrai.

**Mots-clés:** Analyse du discours. Formation des enseignants. Psychologie de l'éducation. Études foucaultiennes. Manuels d'enseignement.

Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa. Mas penso que – ao menos desde uma certa época – o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas. Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. (FOUCAULT, 2010, p. 28-29).

A quem esteja familiarizado com os livros *A ordem do discurso* e *A arqueologia do saber*, poderá parecer estranha a proposta de refletir sobre o ofício do intelectual a partir deles, pois nesses trabalhos Foucault propõe uma modalidade de análise do discurso que não privilegia a figura do autor. Em vez disso, detém-se no exame das relações que se pode caracterizar entre os próprios discursos como práticas, as quais permitem identificar um conjunto de regras a que os intelectuais encontram-se submetidos ao escreverem seus textos, ao pronunciarem as suas falas, ao delinearem a sua própria obra. A partir da perspectiva aberta pela análise arqueológica, o autor não é considerado como a origem do conhecimento e da verdade, mas como ocupante circunstancial de uma posição em um sistema de formação de enunciados. Foucault propõe-se a

liberar os discursos daquilo a que se refere como “a sujeição antropológica” e que consiste em fazer do sujeito - sua consciência, seu pensamento, sua psicologia - a origem e o princípio de explicação dos enunciados. Em vez disso, toma como núcleo de análise os discursos das ciências humanas para verificar como se constituiu nesse discurso o homem como duplo empíricotranscendental, simultaneamente sujeito e objeto do conhecimento.

Considerar a atuação dos intelectuais recorrendo à arqueologia do saber requer uma mudança de foco nas análises: em vez de partir dos indivíduos, sua biografia, sua consciência, seu contexto social e histórico para compreender o sentido de sua obra, inicia-se a partir de um conjunto de discursos e procura-se caracterizar, a partir das regularidades manifestas no nível dos textos, as práticas discursivas em que se envolveram os seus signatários. Uma vez que todo intelectual encontra-se engajado nessas práticas, a possibilidade de examinar e descrever as regras subjacentes a diferentes formações discursivas permite analisar uma dimensão central das suas atividades. Segundo Alfredo Veiga-Neto, a propósito dessa modalidade de análise, “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso” (VEIGA-NETO, 2011, p.



99). A propósito, vale retomar uma questão dirigida a Foucault antes mesmo da publicação de *A arqueologia do saber* acerca do cerceamento que essa ordem impõe ao pensamento dos sujeitos e a reação do autor, formulada no texto *Resposta a uma questão* e comentada por Thiago Ribas,

Contra a objeção de aprisionar o Homem em um sistema de pensamento fechado que só „um apelo ao acontecimento selvagem” seria capaz de transformar, Foucault começa sua resposta mostrando que para ele não se trata de uma oposição simples entre o sistema ou a liberdade humana, mas sim de um estudo do funcionamento de diferentes sistemas discursivos que, por fazer aparecer a multiplicidade dos enunciados, permitirá um *diagnóstico* sobre o nosso pensamento atual (RIBAS, 2017, p. 44).

Atualmente, proliferam no campo educacional “pesquisas que se propõem a analisar discursos – de professores e professoras, de alunos de diferentes níveis, de instituições ligadas à educação, de textos oficiais sobre políticas educacionais, entre outros” (FISCHER, 2012, p. 73). A perspectiva foucaultiana de análise do discurso, além de oferecer ricas possibilidades para a reflexão sobre o que se diz, o *ça parle* no domínio da educação, como afirma Rosa Maria Bueno Fischer, pode contribuir para pensar de outro modo as próprias práticas discursivas dos intelectuais na área.

Este artigo recorre a escritos de Foucault sobre a análise do discurso com o objetivo de caracterizar a prática partilhada por um grupo específico de intelectuais, aqueles que se dedicaram à escrita de manuais de ensino destinados a professores em formação. Incide especificamente sobre o discurso da psicologia, disciplina que se tornou central nos currículos, apresentando-se como fundamentação científica do ensino, ao dar acesso às verdades sobre a criança e o seu desenvolvimento, seu aprendizado e suas necessidades. A análise toma como fontes primárias 51 manuais publicados no Brasil no decorrer do século XX e orienta-se por questões como as seguintes: Que condições precisaram ser atendidas

por um intelectual para ocupar a posição de autor desse tipo de livro? Como se caracteriza a prática discursiva partilhada por esses autores? Que objetos, conceitos e escolhas teóricas constituíram a partir de sua escrita? Muitos autores participaram nessa formação discursiva, mas certamente não qualquer pessoa. No decorrer do século XX variaram as condições requeridas para a escrita de um manual de psicologia educacional, as quais incluíram a posse de um diploma, a ocupação de certos cargos institucionais e a experiência docente. A escrita dos manuais associou-se frequentemente ao estudo dos autores estrangeiros para a preparação de aulas e, às vezes, à realização de pesquisas e a organização de eventos acadêmicos. A criança em desenvolvimento constituiu um objeto central do discurso, e a sua descrição esteve estreitamente associada a considerações sobre as influências relativas dos fatores associados a *nature x nurture* no desenvolvimento, assim como também à teoria da recapitulação.

A seguir, apresentam-se considerações teórico-metodológicas sobre posição de sujeito do enunciado e a função-autor a partir dos escritos de Foucault e suas implicações para a compreensão da produção intelectual. Depois disso, a partir do exame dos manuais, busca-se caracterizar mais detidamente as práticas discursivas partilhadas pelos autores envolvidos em sua escrita, bem como algumas transformações que se pôde observar no período considerado.

### **Considerações teórico-metodológicas sobre as modalidades enunciativas e a função autor**

Em *A arqueologia do saber*, Foucault se propõe a operar com a noção de descontinuidade na história do pensamento. Observa que embora essa noção já estivesse incorporada há décadas no trabalho dos historiadores, demorava a ser assimilada nesse domínio em particular, porque, segundo ele, “A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 14) e serve de

abrigo para a soberania da consciência. O propósito de evidenciar a descontinuidade na história do pensamento, que já se delineava em *A história da loucura* (2000), constitui uma tentativa de pensar um método que permita liberar a história do tema antropológico, do pressuposto de que o homem encontra-se na origem do conhecimento. As ciências humanas, ou, mais precisamente, os saberes sobre o homem são o seu objeto privilegiado. O autor procura formular uma descrição histórica dessas disciplinas que não seja evolutiva ou progressista e que além disso, renuncie a toda forma de antropologismo, ou seja, a fundamentar os discursos e suas transformações seja no homem como objeto estável, *desde sempre aí*, seja na consciência transcendental do sujeito. Quer, ao contrário, verificar justamente como pôde se formar discursivamente esse duplo empírico-transcendental.

O livro começa por questionar as noções de tradição, influência, desenvolvimento e evolução, mentalidade e espírito, por constatar a dificuldade de demonstrar as relações de continuidade entre os discursos a partir dessas noções, geralmente aceitas antes de qualquer exame. E desconfia dos agrupamentos familiares realizados a partir das categorias ciência, literatura, filosofia, religião, as quais são relativamente recentes e cujas fronteiras não são muito bem definidas. Indaga se unidades discursivas como “*a medicina, a gramática, a economia política*” não são apenas reagrupamentos retrospectivos, que nos enganam sobre o passado das ciências, fazendo-as coincidir com o progresso da razão e do entendimento acerca dos mesmos objetos ou das mesmas questões desde sempre colocadas, concepção que ele pretende desafiar.

O autor propõe-se a empreender uma história dos sistemas de pensamento que recusa os pressupostos da continuidade e do progresso e renuncia a considerar o sujeito como a fonte original do conhecimento. Em vez disso, dispõe-se a analisar o próprio discurso e suas regularidades. Depois de pôr em questão as principais unidades discursivas às quais estamos habituados – o livro, a obra – toma como ponto de partida as “disciplinas”, embora as considere também duvidosas como unidades,

sendo preciso verificar por meio da análise se elas se sustentam como “formações discursivas”. Em busca de critérios para a delimitação das formações discursivas, formula então quatro hipóteses, as de que a unidade do discurso se apoia no objeto, ou na modalidade enunciativa, ou na estrutura conceitual ou nos temas e teorias identificáveis em um conjunto de textos. Todas elas são examinadas e recusadas, pois em todos os casos, o que se verifica não é a unidade, mas a dispersão, seja dos objetos, seja dos modos de enunciar ou dos conceitos ou dos temas e teorias. Cada um desses aspectos é detalhado nos capítulos seguintes de *A arqueologia do saber*.

No que diz respeito aos objetos, o autor observa que no interior de uma mesma disciplina, como por exemplo a psicopatologia, os objetos são diversos e instáveis. Alguns deixaram de existir, alguns novos surgiram, outros se transformaram. Mas pode-se identificar as regras que permitiram a formação desses objetos dispersos, que se constituíram a partir das interações entre superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação. A loucura surge nas famílias, no trabalho, na comunidade religiosa e posteriormente na arte, no regime penal, que são suas superfícies de emergência. Suas instâncias de delimitação são a medicina, a justiça, a autoridade religiosa e enfim a crítica literária e artística. As grades de especificação aplicadas à loucura foram a distinção corpo/ alma, a vida e a história do indivíduo. Portanto, o discurso não descreve objetos exteriores, mas forma os objetos de que fala, visto que os objetos resultam das relações entre esses diferentes planos de diferenciação. Sendo assim, o objetivo da análise não é atravessar o discurso para alcançar as coisas além dele, mas analisar o discurso como instância de formação de objetos.

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa dizer “alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações

de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 2004, p. 50).

A arqueologia dirige-se à formação discursiva dos objetos. Embora possa estar relacionado a algo que existe fora do discurso, o objeto não apresenta uma correspondência simples com o que está no mundo e, em todo caso, não é essa relação que se trata de examinar. Não se busca descrever o discurso como representação fiel ou infiel de algo exterior, mas de identificar a partir de que regras específicas se formam os objetos em um dado discurso.

A análise incide ainda sobre as modalidades enunciativas. Quanto a esse aspecto, busca identificar quem pode participar de um discurso em particular, em que lugares institucionais se forma esse discurso e que posição o sujeito deve ocupar em relação aos objetos sobre os quais se pronuncia. A propósito do discurso médico, o autor observa que

As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que

observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente; utiliza intermediários instrumentais que modificam a escala da informação, deslocam o sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, asseguram sua passagem de um nível superficial a um nível profundo, o fazem circular no espaço interior do corpo – dos sintomas manifestos aos órgãos, dos órgãos aos tecidos e dos tecidos, finalmente, às células. A essas situações perceptivas é preciso somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações (no ensino teórico ou na pedagogia hospitalar; no sistema da comunicação oral ou da documentação escrita: como emissor e receptor de observações, de relatórios, de dados estatísticos, de proposições teóricas gerais, de projetos ou de decisões) (FOUCAULT, 2004, p. 58).

As diferentes situações do médico, que dão oportunidade para os diferentes tipos de enunciados, são estabelecidas por um feixe de relações entre os espaços, as técnicas, os saberes disponíveis e as funções exercidas pelo médico. O discurso médico encontrou espaço propício para a sua elaboração e difusão no hospital, mas também no laboratório e no consultório particular. Recorreu à sua própria “biblioteca”, formada não apenas pelos livros, mas também por um campo documentário constituído por relatórios, registros de observação, estatísticas etc. O discurso da psicologia para professores em formação constituiu-se inicialmente nas faculdades de medicina e de direito, antes de se transferir para as escolas normais, seus laboratórios de psicologia experimental e as clínicas de higiene mental associadas às redes de ensino público e, posteriormente, para os cursos de pós-graduação das faculdades de educação e de psicologia. Para a psicologia educacional, o fato do discurso ser resultado de estudos realizados predominantemente na biblioteca ou no laboratório, em uma universidade estrangeira, em uma clínica de atendimento à crianças consideradas “problemas” ou em

um grupo de pesquisas associado a um programa de pós-graduação é relevante na caracterização do seu sistema de formação e deve ser levado em conta.

É necessário, portanto, caracterizar a situação em que se encontra aquele que se pronuncia. A modalidade de prática em que está envolvido demanda um discurso do tipo diagnóstico, explicativo, pedagógico, combativo? Independentemente de ter mudado de ideia, o mesmo indivíduo pode formular discursos de tipos diferentes em razão da posição que ocupa ao tomar a palavra. Seu discurso não será o mesmo e não obedecerá às mesmas regras caso se pronuncie como professor em sala de aula, como pesquisador no laboratório ou em um congresso, como militante em uma manifestação. Em cada uma dessas situações há uma ordem do discurso, um conjunto de regras a serem observadas, mesmo que na maioria dos casos elas não se encontrem explicitamente formuladas e mesmo que o sujeito não esteja consciente de estar envolvido em uma prática regulada. Há modos previstos de iniciar a fala ou o texto, procedimentos para ligar os enunciados e para se referir a outros discursos, modos reconhecidos de associar um argumento ao nome de uma autoridade reconhecida no campo; de estabelecer a verdade das afirmações; de derivar consequências práticas ou recomendações para a ação das verdades estabelecidas; de formular exemplos. Na análise arqueológica, não se procura extrair o que pode haver de verdadeiro no discurso, desconsiderando-se todo o resto – as descrições de casos, as prescrições – nem se procura alcançar o pensamento ou a racionalidade do sujeito. Em vez disso, caracteriza-se o discurso tal como foi enunciado e identifica-se suas condições de possibilidade, os tipos de instituições, materiais e práticas que o tornaram possível. O próprio sujeito não é pensado como unidade de sentido ou como sujeito unificado, visto que o mesmo sujeito pode exercer práticas discursivas distintas, cada qual com as suas próprias regras. “O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser

determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 61).

Além da formação dos objetos e das modalidades enunciativas, a arqueologia se volta ainda para a formação dos conceitos e dos temas e teorias, as quais são consideradas como estratégias ou modos de entrada possíveis em uma prática discursiva. Apesar da dispersão dos conceitos em um discurso, o exame dos enunciados permite identificar regularidades no modo como são articulados. Essa modalidade de análise não se interessa pela definição ideal do conceito, nem pretende investigar seu desenvolvimento gradual na mente do autor, mas considera o discurso como espaço de emergência dos conceitos:

Na análise que aqui se propõe, as regras de formação têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo (FOUCAULT, 2004, p. 69).

Cada formação discursiva permite identificar também certos temas ou teorias, a depender do seu nível de formalização, os quais correspondem a estratégias para a formação de enunciados. Para a arqueologia, a formação dessas estratégias não deve ser considerada como resultado de um processo evolutivo e nem do acaso das circunstâncias, mas da própria prática regulada do discurso, que abre um campo de opções possíveis. Quanto a essa dimensão, a análise pode direcionar-se à caracterização das alternativas que se encontram em um discurso e reparam enunciados formados a partir das mesmas regras em dois conjuntos, segundo a forma “ou bem isso... ou bem aquilo” (FOUCAULT, 2004, p. 73), bem como à caracterização da “economia da constelação discursiva” à qual o discurso pertence, ou seja, “o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e vizinhos” (op. cit., p. 74) e ainda às relações que se



pode estabelecer entre o discurso e outras práticas. Assim como para os elementos precedentes – os objetos, as modalidades enunciativas e os conceitos – também no que diz respeito às estratégias, um discurso poderá ser individualizado sempre que se identificar o mesmo conjunto de regras de formação das estratégias. As escolhas estratégicas não são consideradas como a expressão de interesses individuais ou de grupos formados em outro lugar, mas como “maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos” (FOUCAULT, 2004, p. 77). Não se deve supor ainda que, sob as escolhas estratégicas divergentes na superfície do discurso haja o discurso ideal, que evolui lentamente até que as confusões na superfície se dissipem.

E, assim como não seria preciso relacionar a formação dos objetos nem às palavras nem às coisas, a das enunciações, nem à forma pura do conhecimento nem ao sujeito psicológico, a dos conceitos, nem à estrutura da idealidade nem à sucessão das ideias, não é preciso relacionar a formação das escolhas teóricas nem a um projeto fundamental nem ao jogo secundário das opiniões. (FOUCAULT, 2004, p. 78).

A arqueologia consiste numa análise histórica dos discursos tomados como “acontecimentos” e como “monumentos”, ou seja, como modos de existência que apresentam uma espessura própria e não são meros reflexos ou representações de objetos exteriores. Além de caracterizar as relações entre seus elementos constituintes – objetos, modalidades enunciativas, conceitos, temas e teorias - considera ainda as relações entre os discursos e outros acontecimentos discursivos e não discursivos. Tais relações, no entanto, não são supostas *a priori*, a análise recusa qualquer pressuposição de causalidade ou determinação entre os níveis discursivo e não discursivo, tem como princípio que “só a pesquisa concreta pode descobrir as formas específicas dessa articulação” (MACHADO, 1981, p. 179). Considerar os discursos como acontecimentos e monumentos implica ainda levar em conta um “efeito

de raridade”, ou seja, reconhecer que “os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em déficit” em relação a tudo o que a língua permitiria formular (FOUCAULT, 2004, p. 135). Como observou Candiotto,

Foucault precisa que a arqueologia quer ser a história “não do ponto de vista dos indivíduos que falam” e sim da perspectiva das “coisas ditas”. Ela opera na consistência do discurso, ao prescindir daquilo que se quis dizer, do fundo que permanece mudo detrás das frases; sua constituição é estabelecida pela „diferença entre o que se poderia dizer corretamente numa época (segundo as regras da gramática e da lógica) e o que é efetivamente dito. O campo discursivo é a “lei dessa diferença” (CANDIOTTO, 2013, p. 40).

Em sua aula inaugural proferida no Collège de France, ao discorrer sobre as modalidades de controle que incidem sobre o discurso, Foucault observava que no interior de cada cultura nem tudo pode ser dito, não se pode dizer qualquer coisa de qualquer modo e nem todo mundo está autorizado a falar de certas coisas. Dentre os modos de controle que incidem sobre o discurso, ele se referia à função do autor, que se manifesta como um princípio de agrupamento dos discursos e faz com que certos discursos, aqueles que têm autoria, sejam associados a uma identidade, uma biografia, uma formação, um pensamento, que então constituem o “foco da sua coerência” e indicam o modo como devem ser lidos. Anteriormente, no texto *O que é um autor?* assinalara que

para um discurso, ter um nome de autor, o fato de que se pode dizer “isto foi escrito por fulano” ou “tal indivíduo é o autor”, indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto (FOUCAULT, 1992, p. 45).

O princípio de autoria funciona também como um modo de classificação, e é preciso decidir, entre tudo o que foi pronunciado por um autor, o que faz parte de sua obra e o que deve ser deixado de fora. Para o intelectual que escreveu um compêndio para uma disciplina, o qual reúne as suas aulas, pode ser difícil distinguir a sua “obra” do seu ensino e de outras obras. Se, no livro publicado, ele reproduz em seus próprios termos um exemplo consagrado de um autor estrangeiro ou se, em uma aula, improvisa um exemplo que depois não publica, como decidir da autoria em cada caso? Se se levar em conta ainda os seus planejamentos, um diário de classe, os exercícios que elaborou, os textos que traduziu ou adaptou para uso dos alunos, uma entrevista que concedeu para o jornal da escola, uma fala que preparou para um evento comemorativo, verifica-se que não basta considerar como parte de sua obra tudo o que escreveu, mas é preciso tomar uma série de decisões que não são simples.

### **O discurso da psicologia educacional destinado à formação de professores**

A opção por privilegiar nesta análise os manuais destinados à formação dos professores em vez das obras dos grandes psicólogos justifica-se em função do objetivo de compreender as relações que se pode estabelecer entre o discurso veiculado nesses livros e as condições específicas em que se encontravam os intelectuais brasileiros que atuaram nas escolas normais e posteriormente nos cursos de pedagogia e licenciatura, exercendo paralelamente ou alternadamente as funções professor, autor e pesquisador. Para tanto, é importante considerar a função e o tipo de reconhecimento conferido a esse tipo de texto, que não equivale ao que foi conferido aos discursos teóricos reconhecidos como grandes obras.

(...) Poderíamos, então, destacar a hierarquia construída na literatura educacional dividindo os textos em dois níveis, um mais legítimo – ligado à produção de saberes teóricos – e outro mais relacionado às práticas docentes. Essa divisão estruturou os conteúdos dos manuais pedagógicos e foi reconhecida em afirmações como a de Rafael Grisi (1956), ele mesmo escritor de um manual, segundo as quais existiu uma “pedagogia dos céus”, feita pelos teóricos, em academias e bibliotecas, e uma “pedagogia da terra”, realizada pelos professores no dia-a-dia de suas atividades (SILVA, 2018, p. 44-45).

Sendo assim, quando se trata do discurso dos manuais de ensino destinados à formação dos professores, a questão da autoria apresenta especificidades que é preciso considerar, uma vez que frequentemente esses textos foram produzidos por professores, cuja atividade docente se sobreponha à da escrita. Na condição de professores que se decidiram a sistematizar seus estudos das obras dos autores de referência, quase sempre estrangeiros, ou se propuseram a reunir e publicar as suas aulas dedicadas ao estudo desses autores, frequentemente negaram a originalidade de seus trabalhos, praticamente renunciado à autoria. Como observou Vivian

Batista da Silva, em extensa investigação sobre os manuais de Didática, “os manuais puderam ser chamados de obras de *lectores*, pois selecionaram ideias contidas nas obras de *auctores*” (2018, p. 60). Esse foi também o caso de muitos dos manuais de psicologia produzidos no Brasil, cujos autores eram, em sua grande maioria, professores da matéria nas escolas normais ou cursos superiores de formação docente. A partir da leitura da introdução dos manuais, constata-se a recorrência com que se afirmava que o objetivo do livro não era trazer dados novos ou teorias inéditas, mas apenas apresentar em língua portuguesa uma introdução à matéria para os iniciantes, a partir da síntese do conteúdo da bibliografia, em grande parte disponível apenas em língua estrangeira. Com essa preocupação, alguns professores-autores evitaram inclusive a

exposição de seus próprios pontos de vista, entendendo que os alunos deveriam ser apresentados às diferentes perspectivas para formar seu próprio juízo sobre a matéria. Um exemplo interessante de como se pensou a distinção entre a posição de professor e a posição de autor foi encontrado no livro *Compêndio de Psychologia* (1925), de Henrique Geenen, para quem “Ao lente cabe dirigir a mente do aluno, não ao compêndio clássico que deve expor o mais claramente possível as várias opiniões sobre as questões debatidas, para que o aluno conheça o estado da questão” (Prefácio à 1ª. edição). É curioso observar como Geenen inverte as posições, tal como usualmente compreendidas, conferindo autoria ao professor, que expressava suas convicções para “dirigir a mente do aluno”, mas não ao autor, que deveria se restringir a transmitir o conhecimento disponível. Compreensão análoga aparece décadas mais tarde, no livro *Psicologia evolutiva: problemática do desenvolvimento* (1983), em que Merval Rosa atribui inventividade ao professor e ao aluno, mas não ao autor que, no caso do livro didático, deveria circunscrever-se à apresentação de um roteiro para o estudo da matéria:

Trata-se evidentemente de um trabalho didático a nível expositivo e destinado a principiantes no campo da psicologia. O autor não se propõe a apresentar teorias pessoais sobre os assuntos aqui tratados. Não há, portanto, no presente trabalho nenhuma pretensão de originalidade. O autor entende que o livro didático é produzido no contexto daquilo que Kuhn chama de “ciência normal”, em seu famoso ensaio sobre a estrutura das revoluções científicas. O livro didático é apenas um roteiro numa área de estudos. O valor econômico e a melhor utilização de um livro-texto dependem em grande parte da criatividade do professor e do próprio aluno que dele fizer uso (ROSA, 1983, p. 9-10).

Entre os procedimentos de controle que incidem sobre o discurso, Foucault se refere ao comentário. Em um nível se situam os discursos originários ou principais e em outro os discursos que os comentam, os

quais tendem a ser menos importantes e duradouros. Essa distinção, contudo, não é estável, uma vez que um texto pode surgir como comentário para em seguida tornar-se principal em relação a outros textos que o comentam. Além disso, não se deve supor que os discursos originários não se referem a outros discursos, mas consistem na pura representação do mundo ou na pura expressão do pensamento de seu autor. Para Foucault, também os discursos primordiais são recomposições inesperadas de outros discursos e assim sucessivamente. Quanto ao comentário, sua função é dupla, pois consiste tanto em fazer proliferar os discursos quanto em “dizer *enfim* o que estava articulado no *texto primeiro*” (FOUCAULT, 2010, p. 25). Se o comentário é um procedimento de controle dos discursos, é porque busca cerceá-lo, coibir a multiplicidade aberta pelo discurso principal. Foucault afirma, a propósito do comentário, que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (idem, p. 26), evidenciando que o comentário retém ou faz retornar o discurso principal, fixando-o e tentando impedi-lo de se transformar, evitando assim que outras coisas sejam ditas.

Quando se trata do livro didático, o comentário também apresenta especificidades, já que frequentemente corresponde à seleção dos pontos mais importantes dos textos principais e à sua tradução em linguagem acessível, para adequá-lo aos leitores principiantes. Dentre os livros de psicologia educacional, diversos foram aqueles cujos autores expressaram a preocupação em evitar estender a discussão teórica e preferiram, em vez disso, aproximar o conteúdo científico da vida prática, por meio de exemplos e ilustrações, para favorecer a compreensão dos professores em formação e serem úteis.

(...) pôs o autor mãos à obra com a determinação de produzir um livrinho que, não sendo absolutamente novidade, constituísse, entretanto, uma contribuição aos alunos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação. Para isso, foram as lições ilustradas, tanto quanto possível, com exemplos e problemas da vida

prática, eliminada a preocupação de debater teorias que complicam os estudos preliminares de tão importante matéria (CASASSANTA, 1955, s.p.).

Todos esses cuidados, se por um lado podem ter contribuído para despertar o interesse e facilitar o entendimento dos textos principais, por outro intensificaram o controle da apropriação das teorias psicológicas feita pelos normalistas, inclusive por meio de sua redução e simplificação. Muitos professores-autores foram principalmente comentadores das obras dos grandes psicólogos, cujas teorias procuraram traduzir e adaptar para uso dos estudantes brasileiros. Nessa condição, alguns entre eles escreveram manuais de outras disciplinas do curso normal, além da psicologia, como foi o caso de Afro do Amaral Fontoura, autor dos diversos livros que compuseram a *Biblioteca Didática Brasileira*, da Editora Aurora, e Theobaldo Miranda Santos, que escreveu os numerosos volumes da coleção *Curso de Psicologia e Pedagogia*, da Companhia Editora Nacional e Ruy de Ayres Bello<sup>1</sup>. Tendo escrito tantos livros sobre matérias distintas, compreende-se que

---

<sup>1</sup> Fontoura escreveu, entre outros, os seguintes livros: “*Fundamentos da Educação* (1ª. ed. em 1949 e 8ª. ed. em 1965); *Sociologia educacional* (1ª. ed. em 1951 e 17ª. em 1967); *Metodologia do Ensino Primário* (1ª. ed. em 1955 e 16ª. ed. em 1966); *Psicologia Geral* (1ª. ed. em 1957 e 15ª. ed. em 1967)” (SILVA, 2018 p. 310). Theobaldo Miranda Santos, além de ter escrito *Noções de psicologia educacional*, foi autor de *Metodologia do ensino primário* (1955); *Noções de prática de ensino* (1958), *Manual do professor primário* (1962); *Noções de pedagogia científica* (1963) e ainda de “*Noções de filosofia da educação; Noções de história da educação; Noções de sociologia educacional, Noções de didática especial, Noções de administração escolar; Manual do professor secundário, Orientação psicológica da criança, Noções de psicologia experimental, Noções de psicologia da criança, Noções de psicologia do adolescente, Noções de psicologia da aprendizagem, Noções de psicologia aplicada, Grandes mestres da pedagogia moderna, Grandes mestres da psicologia moderna, Dicionário de pedagogia moderna* (informações constantes em *Manual do professor primário* (6ª. ed., 1962)”) (SILVA, 2018, p. 310). Ruy de Ayres Bello escreveu *Introdução à Psicologia Educacional*, cuja segunda edição é de 1964, e também é autor de *Finalidade em Educação* (1939); *Introdução à Pedagogia* (1941); *Esboço de História da Educação* (1945); *Notícia Histórica da Educação no Brasil* (1946); *Filosofia Pedagógica* (1946); *Grandes Educadores* (em colaboração com Cruz Costa; Antônio D’Ávila e Damasco Pena, 1949); *Pequena História da Educação* (1962) e *Princípios e normas da educação escolar* (1962) (BELLO, 1962).

não poderiam mais do que sintetizar e expor didaticamente o conteúdo da bibliografia disponível em cada uma das áreas. Como observou Foucault, “Não se constrói um „autor filosófico “como um poeta”; e no século XVIII não se construía o autor de uma obra romanesca como hoje. No entanto, podemos encontrar através dos tempos uma certa invariável nas regras de construção do autor” (1992, p. 51).

Os manuais de psicologia foram escritos no decorrer do século XX por professores que lecionavam inicialmente nas escolas normais, a partir da década de 1970, nos cursos de magistério e no período mais recente nos cursos de pedagogia e licenciaturas das universidades. Até a década de 1930, a formação dos autores era predominantemente em medicina, direito e filosofia; nas décadas de 1940 e 1960 realizara-se, na maioria dos casos, nas escolas normais e da década de 1970 em diante nas faculdades de Psicologia, Pedagogia, História ou Filosofia, às vezes em dois cursos superiores. Desde então os autores apresentam títulos de pós-graduação e exercem a docência em cursos superiores. Já no início do século XX diversos autores de manuais realizaram estudos no exterior para ampliar e aprofundar seus conhecimentos na área, tais como Manoel Bomfim que, em 1902 foi a Paris estudar psicologia e tornou-se discípulo de Alfred Binet, com quem planejou a criação do primeiro laboratório de psicologia do país, no *Pedagogium*; Lourenço Filho, que esteve nos Estados Unidos, Argentina e Itália e Noemy da Silveira Rudolfer, que também realizou estágio nos Estados Unidos. Uma análise das bibliografias indicadas nos manuais evidencia a presença expressiva de referências a obras de autores estrangeiros, muitas delas citadas nos idiomas originais, principalmente inglês, francês, espanhol e alemão, o que evidencia que os autores eram conhecedores da produção científica internacional no campo da psicologia, a qual se empenharam em traduzir, sistematizar e adaptar para uso dos professores brasileiros. No prefácio à terceira edição do *Compêndio de Psychologia*, Henrique Geenen declarava:



Fui obrigado a ler sobre o assunto livros em alemão, em francês, inglês, espanhol, italiano, em holandês, até em grego e latim, pois a literatura psicológica portuguesa é paupérrima; Franco da Rocha, Julio de Mattos, Alves dos Santos, Farias de Vasconcelos, Farias de Brito, o nebuloso Coimbra, Medeiros e Albuquerque, enfim, algumas traduções e, ponto final (GEENEN, 1925, Prefácio, s.p.).

Já se disse que muitos autores foram principalmente comentadores das obras dos psicólogos consagrados, de modo que estavam distantes da criança, objeto privilegiado da ciência psicológica que professavam. Mas houve também aqueles que, além de professores, eram pesquisadores em atividade nos laboratórios de psicologia experimental associados às escolas normais, em clínicas de orientação infantil ou, mais recentemente, pós-graduados que realizaram suas pesquisas na universidade. Nesses casos, sua posição não foi principalmente de intermediários entre uma bibliografia mais ou menos vasta sobre a psicologia e os professores em formação. Suas publicações não assumiram a forma estrita de manuais de ensino, embora tenham sido dirigidas aos responsáveis pelos cuidados e a educação das crianças – não necessariamente os professores, mas também pais e psicólogos. Esse foi o caso de Lourenço Filho, que esteve à frente do Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, onde formulou os testes ABC para avaliação da maturidade dos alunos para o aprendizado da leitura e da escrita. Houve autores que, além das bibliotecas e das salas de aula, frequentavam laboratórios, clínicas ou escolas da rede pública, espaços onde estavam as crianças, que tomavam como objetos de suas observações e de seus experimentos. Esses tornaram acessíveis aos futuros professores um tipo de livro que não correspondia ao programa oficial a ser seguido nas escolas normais, mas traziam estudos de casos por meio dos quais pretendiam apresentar aos leitores a “realidade” das crianças brasileiras. Mesmo nesses casos, houve quem relativizasse a autoria própria, pretendendo apenas descrever a experiência de uma clínica, de um serviço etc., como é o caso

de Isabel Adrados, que atuou como coordenadora e supervisora do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da U.F.R.J., para quem

Existem numerosos e excelentes livros sobre Psicologia Infantil, mas falta ao psicólogo bibliografia sobre a complexa dinâmica do estudo de casos. Escrevemos sobre esse assunto sem nenhuma pretensão a não ser a de ajudar, com nossa experiência de vinte anos de trabalho em Psicologia Aplicada, àqueles que se iniciam nesse campo (ADRADOS, 1983, p. 12).

O discurso da psicologia transmitido aos professores em formação proliferou atendendo a dois conjuntos de exigências, um constituído pelas normas dos programas dos cursos de formação docente, outro pelo sistema de formação do discurso da própria psicologia. Sendo assim, apesar da diversidade dos livros e das transformações observadas no decorrer do século XX, identificam-se regularidades nos manuais, quanto à formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e dos temas e teorias que indicam o seu pertencimento à mesma formação discursiva.

Segundo Foucault, a disciplina constitui um dos princípios de controle dos discursos, ao lado do autor e do comentário. No âmbito de uma disciplina, a validade das definições, das técnicas, dos procedimentos não está, em princípio, associada ao nome de um autor, mas à observância de suas próprias regras. O discurso da disciplina pretende ser “anônimo” e, ao contrário do comentário, sua função não é repetir e fixar o que já foi dito, mas abrir caminho para proposições novas. Contudo, conforme Foucault, “há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos” (2010, p. 25), porque nem toda proposição verdadeira sobre um objeto será admitida como pertencente ao discurso da disciplina. As regras de uma disciplina, as quais são continuamente reatualizadas, exercem também um controle estrito sobre a produção dos discursos. Nas palavras de Foucault, “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço

de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma “polícia” discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (idem, p. 35). A propósito, deve-se considerar que são complexas e mutáveis as relações entre autoria e verdade. O autor observou que

Houve um tempo em que textos que hoje chamaríamos “literários” (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram recebidos, postos em circulação e valorizados sem que se pusesse a questão da autoria; o seu anonimato não levantava dificuldades, a sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era uma garantia suficiente. Pelo contrário, os textos que hoje chamaríamos científicos, versando a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia, eram recebidos na Idade Média como portadores do valor de verdade apenas na condição de serem assinalados com o nome do autor. “Hipócrates disse, “Plínio conta” não eram, em rigor, fórmulas de um argumento de autoridade; eram indícios que assinalavam os discursos destinados a serem recebidos como provados. No século XVII ou no XVIII produziu-se um quiasma; começou-se a receber os discursos científicos por si mesmos, no anonimato de uma verdade estabelecida ou constantemente demonstrável; é a sua pertença a um conjunto sistemático que lhes confere garantias e não a referência ao indivíduo que os produziu. Apaga-se a função autor, o nome do inventor serve para pouco mais do que para batizar um teorema, uma proposição, um efeito notável, uma propriedade, um corpo, um conjunto de elementos, uma síndrome patológica. Mas os discursos “literários” já não podem ser recebidos se não forem dotados da função autor: perguntar-se-á a qualquer texto de poesia ou de ficção de onde é que veio, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto (1992, p. 48-49).

Ele reconhece que entre esses dois polos há uma série de situações intermediárias, como é o caso da biologia, da medicina e também da psicologia, regiões do discurso em que a referência ao autor e à data do texto não se destinam meramente a informar a fonte, mas proporcionam fiabilidade ao discurso. A psicologia educacional é certamente um caso intermediário e, no que se refere ao discurso dos manuais, como já foi dito, é importante o fato de que seus autores escreveram muitas vezes como comentadores, como intermediários entre os autores de referência e os seus leitores. Nesses casos, a garantia de verdade dos enunciados não estava principalmente no autor do livro, mas era dada por Dewey, Claparède, Binet, Piaget e os outros autores reconhecidos como referências na psicologia. Contudo, isso não significa que o nome do autor fosse irrelevante, porque, em função de sua inserção institucional ou de seu prestígio, um professor-autor pode ter sido ou não reconhecido como alguém em condição de se pronunciar sobre a obra dos especialistas consagrados.

Nas primeiras décadas do século XX, predominava entre os livros a estrutura correspondente a de um curso, cada capítulo correspondendo a aproximadamente ao conteúdo de uma aula. Até a década de 1930, pode-se identificar uma estrutura típica dos manuais, com diversos deles seguindo aproximadamente o mesmo roteiro: a introdução, dedicada à apresentação da psicologia, sua história e seus métodos de investigação; um capítulo dedicado à base orgânica dos fenômenos psíquicos ou ao estudo das sensações; uma quantidade variável de capítulos para a descrição dos fenômenos psicológicos da afetividade, inteligência e vontade, incluindo-se, em alguns casos, um capítulo dedicado à linguagem e outro à criança anormal e um capítulo final para a explanação do caráter e da personalidade, entendidos como síntese dos elementos anteriores. A partir dos anos 1930, surgiram capítulos dedicados ao desenvolvimento, bem como à discussão sobre o modo como a hereditariedade e o meio o influenciavam. A psicologia era apresentada como uma ciência nova, recém-separada da filosofia e que

se situava entre a biologia e a sociologia, “como uma ponte de passagem ligando as duas” (OLINTO, 1934, p. 11). Nesse período tornaram-se mais frequentes as referências às aplicações pedagógicas dos conhecimentos psicológicos, que passaram a ocupar mais espaço nesses livros. A psicologia foi apresentada como a disciplina que forneceria bases científicas para as práticas educacionais:

Estudando os diversos fatores da personalidade, acompanhando-a, principalmente através da evolução física e mental do indivíduo, nos primeiros anos de sua vida, especulando as causas capazes de alterá-la, a psicologia representa, neste caso, o mais sólido apoio da pedagogia hodierna, pois oferece a esta última o ensejo de propor-se dirigir a formação da personalidade infantil, segundo princípios baseados no rigor de leis científicas (PIMENTEL, s.d., p. 11).

Examinando-se os capítulos dos manuais dedicados à descrição do desenvolvimento infantil, verifica-se que o tema da hereditariedade *versus* meio foi central na escrita dos enunciados. Até a década de 1960, esse tema frequentemente foi tratado a partir da perspectiva da teoria da recapitulação, cuja afirmação fundamental, formulada inicialmente no campo da biologia, expressa-se no enunciado segundo o qual “A ontogênese reproduz a filogênese”, o que quer dizer que cada indivíduo atravessa uma série de estágios, que correspondem à forma adulta de seus antepassados na sequência evolutiva. No manual *Psicologia* (1934), por exemplo, lê-se: “E cada um repete, nos limites de suas possibilidades, o esforço que empregou a humanidade na sua socialização, pois é sabido que o indivíduo refaz, abreviadamente, a marcha geral da evolução da espécie” (OLINTO, 1934, p. 254). Esse princípio foi empregado para explicar diversos aspectos do desenvolvimento, desde a forma e o tamanho do cérebro até a evolução da linguagem e da moral, e levou os autores a aproximarem o comportamento da criança ao do homem primitivo e do deficiente mental. Afirmava-se o paralelismo entre o desenvolvimento da criança e a história da humanidade, ambos pensados

a partir da perspectiva moderna, evolutiva e progressista. A possibilidade de conhecer as leis do desenvolvimento infantil associava-se no discurso dos educadores escolanovistas à afirmação de que uma educação cientificamente fundamentada permitiria conduzir o futuro da humanidade. Como consequência, recomendava-se que a educação da criança acompanhasse de perto a história da civilização, conduzindo-a do estágio da inteligência selvagem ou primitiva à condição de adulto racional e civilizado.

Entre os termos do mesmo processo de evolução – experiência infantil e conhecimento da humanidade – não deverá haver oposição. O que será preciso é que a criança vá sentindo a necessidade do conhecimento organizado, e que ele signifique, ao ser aprendido, alguma coisa de sua própria experiência real. Em consequência, o programa deverá obedecer a um plano de evolução dos interesses, a um plano genético, não a um plano lógico abstrato (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 15).

Apesar da presença da teoria da recapitulação ter sido marcante nas páginas dos manuais, não expressou consenso, mas foi objeto de controvérsia no discurso da psicologia educacional. Antes mesmo que Lourenço Filho a apresentasse como expressão da verdade, ela já era considerada errônea por Henrique Geenen: “É de toda a evidencia que o paralelismo entre a evolução mental das espécies e do homem somente é exato em suas linhas gerais, nos pormenores é forçosamente errado e depende dos indivíduos” (GEENEN, 1925, p. 245). Nos anos 1940 e 1950. Três décadas mais tarde, Theobaldo Miranda Santos apresentava o seu próprio questionamento à teoria:

Stanley Hall subordina o jogo à lei biogenética, segundo a qual “a ontogênese resume a filogênese”. Para ele, o jogo representa vestígio da atividade ancestral cujo exercício é necessário ao desenvolvimento infantil; é o caso, entretanto, de se

perguntar a Stanley Hall se o homem primitivo brincava de automóvel, de avião etc., como fazem atualmente as crianças (SANTOS, 1955, p. 115).

Na década de 1960, alcançou grande sucesso o manual de Afro do Amaral Fontoura, obra em dois volumes, o primeiro dos quais era dedicado à exposição do desenvolvimento infantil nas diferentes etapas, organização que se tornaria recorrente em manuais posteriores. Dessa época em diante, as publicações se diversificam e começam a aparecer obras que consistem em coletâneas dos trabalhos realizados por pesquisadores em psicologia educacional no país, evidenciando a consolidação institucional da disciplina. Esse é o caso de *Psicologia educacional e desenvolvimento humano* (1972), de Iva Waisberg Bonow, que reúne contribuições de um grupo de professores da disciplina formados no Instituto de Educação do Rio de Janeiro no decorrer dos anos 1940 a 1960. É também o caso de *Psicologia educacional: contribuições e desafios* (1979), idealizado pela professora Juracy Marques, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para compô-lo, a autora convidou professores doutores com produção expressiva em psicologia educacional de diferentes centros de pesquisa do país.

Nos anos 1980 observa-se uma diversificação ainda maior de formato e conteúdo dos livros de psicologia dados a ler nos cursos de formação de professores, muitos dos quais se afastam da forma manual de ensino. Enquanto alguns livros dão continuidade ao modo tradicional de exposição da matéria, com uma tendência a privilegiar os temas da aprendizagem e do desenvolvimento, outros se afastam da forma de manual e organizam-se de outras maneiras. Surgem livros que correspondem à publicação de teses e dissertações, parte das quais realizadas a partir de uma perspectiva crítica em relação aos discursos dominantes na área, como por exemplo *Psicologia educacional: análise crítica* (FERREIRA, 1987), que se fundamenta no materialismo histórico. Apesar de não se apresentar como um manual de psicologia da educação para a formação de professores, o clássico *A produção do fracasso escolar* (1990), de Maria Helena Souza Patto é certamente o exemplo mais importante dessa tendência pelo seu impacto no

discurso educacional e sua repercussão na formação dos professores. Em artigo publicado em 2011 sobre a trajetória dessa obra, José Sérgio Carvalho observou que ela “É referência permanente em concursos públicos para o magistério; tornou-se bibliografia recorrente de cursos de graduação e pós-graduação e tem sido um constante elemento desencadeador de novos estudos e pesquisas” (CARVALHO, 2011, p. 570).

Mesmo considerando-se a diversificação dos livros nas últimas décadas do século XX, identifica-se uma tendência dominante nessa produção, seja pela quantidade de títulos publicados, seja pelo número de edições alcançadas por boa parte deles, seja pela frequência com que aparecem nos programas de psicologia da educação nos cursos universitários de pedagogia e licenciaturas. Trata-se de livros que se dedicam à exposição de uma ou mais teorias psicológicas ou psicogenéticas e suas implicações para a educação escolar. Alguns deles tiveram mais de 20 edições, como *Psicologia da Educação*, de Iris Barbosa Goulart, com 21 edições. Destacam-se nesse conjunto títulos que apresentam entre 90 e 140 páginas apenas, os quais não pretendem cobrir todo o conteúdo de um curso universitário de psicologia da educação, mas apresentar uma introdução a um ou mais autores de referência para as teorias do desenvolvimento. Esse é o caso de *Piaget-Vygotsky-Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*, da autoria de Yves de la Taille; Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, que já conta com 26 edições; *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, de Teresa Cristina Rego, com 25 edições e *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*, de Izabel Galvão, com 23 edições. Nesses livros identifica-se um novo modo de ser do discurso dado a ler nos cursos de formação docente, no qual a psicologia deixa de ser considerada como fundamento científico da educação e passa a ser apresentada como um conjunto de “teorias”, “perspectivas” ou “concepções” sobre o desenvolvimento, que podem contribuir para formar o pensamento dos professores sobre as questões educacionais, mas já não pretendem revelar a verdade sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No livro *Psicologia da Educação* (2000), afirma-se que as teorias psicológicas



correspondem cada uma a um paradigma a orientar o pensamento e a conduta científica.

Cada área científica tem seus paradigmas, cada qual aceito por uma parcela da comunidade de pesquisadores. Em nosso caso, consideramos que o campo da psicologia é formado por vários paradigmas, entre os quais se destacam a psicanálise, criada por Freud, o comportamentalismo, elaborado por Pavlov, Watson e Skinner, e a psicologia genética de Piaget. Essas teorias são paradigmas porque introduziram concepções inovadoras a respeito do ser humano e conseguiram a adesão de significativas parcelas da comunidade de cientistas (CUNHA, 2000, p.8).

Passou-se a considerar que a psicologia consiste em uma dispersão de teorias, cuja contribuição para os professores era “ajudar a pensar” sobre a educação e as situações vividas na escola, mas não um conjunto de regras exaustivas capazes de assegurar o sucesso do ensino. Nos textos introdutórios desses livros, é recorrente o enunciado segundo o qual não se pretende fornecer “receitas” para o trabalho do professor. Nos discursos mais recentes encontra-se ainda a ideia de que o conhecimento não se apresenta nunca acabado, mas está sempre em processo de elaboração e reformulação. Como decorrência, o professor é encorajado a se tornar um investigador da própria prática, a assumir uma atitude reflexiva sobre o seu cotidiano e o contexto em que atua.

### **Considerações finais**

Procurou-se neste artigo caracterizar a escrita dos manuais de psicologia educacional como uma prática regulada, recorrendo-se à perspectiva de análise do discurso de Michel Foucault delineada em *A arqueologia do saber* e outros textos. Buscou-se evidenciar que as regras observadas pelos autores que se dedicaram à escrita desses livros não se restringiram àquelas relativas ao uso da língua, mas incluíram outras,

atinentes à formação dos objetos, às modalidades enunciativas, ao uso dos conceitos e às escolhas teóricas. Afirmá-lo não significa dizer que o discurso examinado constituiu uma tessitura homogênea e rígida a cercear a escrita e impedir qualquer transformação. A propósito, vale retomar a poderação de Foucault a seguir, sobre a relação entre os discursos e a iniciativa dos sujeitos:

As positivities que tentei estabelecer não devem ser compreendidas como um conjunto de determinações que se impõem do exterior ao pensamento dos indivíduos ou que moram em seu interior como que antecipadamente; elas constituem o conjunto das condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada. Trata-se menos dos limites colocados à iniciativa dos sujeitos que do campo em que ela se articula (sem constituir seu centro), das regras que emprega (sem que as tenha inventado ou formulado), das relações que lhe servem de suporte (sem que ela seja seu resultado último, ou seu ponto de convergência). (FOUCAULT, 2004, p. 234).

Os manuais de psicologia destinados aos professores foram escritos em sua maioria por professores envolvidos com a formação docente. No início do século XX, tratava-se em geral de médicos ou advogados que haviam estudado psicologia como parte de sua formação e posteriormente lecionaram a matéria nas escolas normais. Mais tarde, ex-alunos dessas escolas tornaram-se professores da disciplina e, após criação dos cursos superiores e de pós-graduação em psicologia no Brasil, também os psicólogos passaram a ocupar essa posição, dedicando-se ao ensino e à escrita de manuais.

Grande parte do conteúdo dos livros examinados consiste em sínteses e comentários das obras de psicólogos estrangeiros reconhecidos, embora alguns autores brasileiros, inclusive de manuais, também tenham se tornado referências frequentes em obras congêneres. Pode-se dizer,

portanto, que esses intelectuais foram sobretudo *lectores*, alguns dos quais alcançaram também o status de *auctores*. Mas vários deles também se desempenharam como pesquisadores, tendo se envolvido diretamente com a observação e a realização de experiências com crianças, notadamente a aplicação de testes psicológicos.

A criança em desenvolvimento na escola e na família constituiu o objeto nuclear da psicologia educacional. A formulação dos enunciados sobre o desenvolvimento da inteligência e a formação da personalidade invariavelmente mobilizaram o tema dos pesos relativos da hereditariedade *versus* meio. Na primeira metade do século XX, esse tema foi tratado principalmente no âmbito da teoria da recapitulação, que fez proliferar o discurso, fosse no sentido da afirmação da sua veracidade ou da sua contestação. É certo que muito mais poderia ser dito a propósito da psicologia educacional dirigida aos professores em formação. Neste artigo, procurou-se apenas evidenciar alguns aspectos característicos de uma prática discursiva partilhada por um conjunto de intelectuais, aqueles que se dedicaram à escrita dos manuais dessa disciplina.

## Referências

- ADRADOS, I. *Orientação Infantil*. 5. ed., Petrópolis: Vozes, 1983.
- BONOW, I. W. *Psicologia educacional e desenvolvimento humano*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- CANDIOTTO, C. *Foucault e a crítica da verdade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2013.
- CARVALHO, J.S. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, São Paulo, 2011, 22 (3), 569-578. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642011005000023>
- CASASSANTA, G. *Manual de Psicologia Educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil 1955.

- CUNHA, M. V. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOULART, I. B. *Psicologia da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FERREIRA, M. G. *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- FOUCAULT, M. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 2. ed, s.l., Vega/Passagens, 1992.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GEENEN, H. *Compendio de Psychologia*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1981.
- MARQUES, J. C. *Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e suas pautas para o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- OLINTO, P. *Psicologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queirós, 1990.
- PIMENTEL, I. *Noções de psicologia aplicadas à educação*. 6. ed., São Paulo: Melhoramentos, s.d.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBAS, T.F. *Foucault: saber, verdade e política*. São Paulo: Intermeios, 2017.

ROSA, M. *Psicologia evolutiva*. v.1: Problemática do Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, T. M. *Noções de Psicologia Educacional*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955

SILVA, V. B. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. São Paulo: Unesp, 2018.

<https://doi.org/10.18616/rsp.v2i2.4248>

<https://doi.org/10.18616/rsp.v3i1.4578>

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Data de registro: 05/04/2019

Data de aceite: 23/10/2019



## Fernando de Azevedo: um sujeito do afeto

Raquel Discini de Campos\*

Norma Discini\*\*

**Resumo:** O presente artigo analisa a crônica *A graça do amor e da fé (sobre um manuscrito de minha mãe)*, publicada pelo intelectual Fernando de Azevedo no jornal *O Estado de S. Paulo*, no ano de 1955. A crônica diz respeito à vida e à morte de Sara Lemos Almeida de Azevedo. A partir da análise crítica desse escrito, e à luz da *Retórica*, de Aristóteles, discutimos o *ethos* de um filho amoroso e grato (cujo discurso é articulado pela visada de um “observador sensível”), bem como o *ethos* do intelectual da educação, que problematiza práticas relacionadas ao campo educacional (cujo discurso é articulado pela visada de um “observador social” imprimida no relato feito sobre as ações pedagógicas da própria mãe). Assim, se fundam nessa crônica os papéis sociais e os individuais desse sujeito: papéis concomitantes e entrecruzados na constituição do corpo discursivo da crônica.

**Palavras-chave:** Fernando de Azevedo. *Ethos*. Intelectual da educação. Afeto e efeito de sentido.

### Fernando de Azevedo: a subject of affection

**Abstract:** The present paper analyses the chronicle *The grace of love and faith (about a manuscript of my mother)*, published by the intellectual Fernando de Azevedo in the newspaper *O Estado de S. Paulo* in 1955. The chronicle deals with the life and death of Sarah Lemos de Almeida de Azevedo. From the critical analysis of such chronicle, in the light of Aristotle’s *Rhetoric*, we discuss the *ethos* of a loving and grateful son (whose discourse is articulated through the view of a

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* [raqueldiscini@uol.com.br](mailto:raqueldiscini@uol.com.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-5031-3054>

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Professora do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP-SP. *E-mail:* [normade@uol.com.br](mailto:normade@uol.com.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3491-1203>

sensitive observer), as well as the *ethos* of an intellectual of education who problematizes practices related to the educational field (whose discourse is articulated through the view of a “social observer”, imprinted in the report of his own mother’s pedagogical actions). Thus, the social and individual roles of this subject are fused in this chronicle: concurrent and intercrossed roles in the constitution of the chronicle’s discursive body.

**Keywords:** Fernando de Azevedo. *Ethos*. Intellectual of education. Affection and sense effect.

### **Fernando de Azevedo, un homme d’affection**

**Résumé:** Cet article analyse le récit *La grâce de l’amour et de la foi (sur un manuscrit de ma mère)*, publiée par Fernando de Azevedo dans le journal *O Estado de S.Paulo* en 1955, qui raconte sur la vie et mort de Sara Lemos Almeida de Azevedo. À partir de l’analyse critique de ce récit, et à la lumière de la *Rhetorique* d’Aristote, on discute l’*ethos* d’un fils amoureux et reconnaissant (dont le discours est articulé par une vision d’un observateur sensible et penible), ainsi que l’*ethos* d’un intellectuel de l’éducation, qui problematise les pratiques liées au domaine de l’éducation (dont le discours est articulé par une vision d’un observateur social, imprimé dans le rapport sur les actions pédagogiques de sa mère). Alors, dans ce récit, se mêlent les rôles sociaux et individuels de ce sujet: rôles concomitants et entrecroisés dans la constitution du corps discursif du récit.

**Mots-clés:** Fernando de Azevedo. *Ethos*. Intellectuel de l’éducation. Affection et effet de sens.

## **1. Notas introdutórias: Imagem pública em temperatura amena (1968)**

Numa segunda-feira, 2 de julho de 1968, o jornal *Diário de São Paulo*, importante matutino paulista pertencente ao conglomerado midiático *Diários Associados*, de Assis Chateaubriand, à época um dos

mais lidos da capital, publicava em sua primeira página, como de praxe, manchetes cotidianas diversas. Falava-se sobre a vitória de Charles de Gaulle nas eleições francesas (“O presidente Charles de Gaulle acaba de obter a vitória eleitoral mais esmagadora da história da Quinta República Francesa); discorria-se a respeito do cotidiano dos políticos no Congresso Nacional (“Brasília. Congresso reinstala trabalhos”) e sobre a proposta do ministro Delfim Neto para extinção das cátedras nas universidades brasileiras (“O ministro Delfim Neto, em entrevista exclusiva à EDIÇÃO NACIONAL – DN, domingo pela manhã, esclareceu a proposta de reforma da Universidade brasileira que fez, na semana passada, ao presidente da República”).

Além dessas manchetes, a primeira página do *Diário* trazia em destaque fotografia de Fernando de Azevedo, com chamada para leitura da série de entrevistas que a partir de então o impresso publicaria a respeito do que nomeava como “crise estudantil e suas perspectivas”. O jornal informava: “[...] abre o debate o prof. Fernando de Azevedo, eminente mestre de tantas gerações e um autêntico reformador da educação em nosso país (4.a página)”.

Acima da foto de Azevedo e ao lado do cabeçalho, desponta a previsão do tempo nas cidades de São Paulo e Santos, então um dos destinos preferidos dos paulistanos para banhos de mar (“tempo bom, com nevoeiro pela manhã”). Entre a indicação da meteorologia amena e o contexto sócio-histórico em ebulição (ano de 1968) tornam-se implícitos contrastes que remetem ao impacto de nossa percepção: apesar da “temperatura amena”, há, no horizonte, o que iria estourar alguns meses após aquele julho de 1968. No dia 13 de dezembro o AI5 seria decretado.

Examinada a seguir, tal página foi assinalada e guardada com esmero pelo próprio Azevedo em seu rico arquivo pessoal – organizado por ele mesmo em vida, e contemporaneamente preservado sob a guarda do IEB-USP. A partir de tais fontes, deparamo-nos com essa figura proeminente da vida cultural do Brasil. Condizente tanto com a trajetória



biografada do professor, quanto com a simbologia que permeia a presença do intelectual entre seus pares, entre seus leitores e entre aqueles com quem se emparelhou nas lides concernentes à pesquisa atrelada à ação transformadora da ordem da “coisa pública” fica enfatizada a individualidade do *reformador* da educação brasileira. Entre as páginas impregnadas pela “pátina do tempo”, e em especial na quarta página referida, cria corpo discursivo “o autêntico *reformador* da educação” pública brasileira, cotejado com outros modos de sua presença na vida da coletividade em que ele interfere. Surge então do enunciado jornalístico a representação de Azevedo como: o administrador; o técnico; o especialista em educação; o sociólogo e, por fim, o ensaísta.

O jornal perpetua o percurso biografado do intelectual. Das notas feitas pelo jornalista, sobressai aquele que foi um dos fundadores da Universidade de São Paulo, da qual se tornou catedrático. Paralelamente, é notificado o professor que se distingue como o criador e editor da Biblioteca Pedagógica Brasileira. Subjacente a tais frentes de participação social elencadas, fica enfatizada a presença do pioneiro das causas educacionais, dentre as quais toma lugar a escolanovista. Ao fim e ao cabo, “entre práticas e representações” conforme expressão de Chartier (1988), tão cara aos historiadores da cultura, deparamo-nos naquela quarta página com a arquitetura discursiva que corrobora Azevedo como um dos mais relevantes pensadores do País: como sabemos, não apenas um homem de ideias, mas um homem de ação (CARVALHO, 1989; 2012; PILETTI, 1994, XAVIER, 1998).

Dos registros feitos pelo jornalista, Azevedo emerge de modo especial como autoridade ética: um sujeito potente, cuja “aura” lembraria a dos grandes filósofos. A partir da situação relatada, alusiva à entrevista dada por Azevedo, o jornal cria analogias entre a *performance* de Azevedo, como o sujeito que dá entrevista, e a atuação de Aristóteles nos diálogos peripatéticos entabulados entre o filósofo e seus discípulos. Tal qual o sábio de Estagira, famoso por caminhar ao ar livre enquanto lia e conversava com os membros de seu círculo, Azevedo, segundo o relato

jornalístico, pisava firme no assoalho de sua biblioteca, na medida em que refletia sobre o que dizer. Enquanto isso, procurava esclarecer seu interlocutor sobre os fatos relativos ao grande tema de sua vida: a educação. Conforme o relato do jornalista:

Na casa austera da rua Bragança, entre livros e obras de arte, o professor Fernando de Azevedo caminha pela sala de estudos. É quase uma aula peripatética. E vai dialogando com o jornalista sobre alguns aspectos da problemática estudantil, lucido e culto, corajoso e consequente como nos idos de 1926, quando surpreendeu a educação numa encruzilhada dramática e rasgou a perspectiva de reformas radicais que León Walther, professor do Instituto J.J. Rousseau não vacilou em classificar de verdadeira revolução. Os cabelos alvos como flocos de algodão, a voz firme como nos tempos da militância pedagógica, na Faculdade de Filosofia, o paletó esporte acrescentando um tom ainda mais jovial à mocidade do espírito – os passos de Fernando de Azevedo ressoam na sala enquanto ele enuncia pensamentos, compõe conceitos, reitera ideias e idéias que formaram a sua concepção filosófica, o seu modo compreensivo de encarar o mundo em mudança.<sup>1</sup>

A figura do professor, enquanto é construída pelo jornalista no interior do relato, fica atrelada à gradação crescente do impacto provocado. Para isso, desempenham função própria o uso sequencial de atributos dignificantes (lúcido e culto, corajoso e consequente) e a descrição do vestuário, apresentado mediante a competência de acrescentar características joviais ao espírito do mestre – em ordem de intensidade aumentada. A prosa evolui então com ares majestáticos, ao expressar a majestade do sujeito referido.

---

<sup>1</sup> Leon Walther é autor de *Tecno-psicologia do trabalho industrial*, livro traduzido por Lourenço Filho e publicado no Brasil em 1929. Walther ministrou cursos em Belo Horizonte e São Paulo em 1927. Sua obra é uma das precursoras da temática da racionalização do trabalho no Brasil (Gonçalves, P. C. *Revista Pro-Posições*, v. 1, n. 5, 2000).

Não à toa “os passos de Fernando de Azevedo” abrem o segmento final do excerto, em que se encadeiam orações justapostas (“compõe conceitos, reitera ideias”), as quais fazem estender-se de modo labiríntico a duração daquele registro. Fernando de Azevedo, o “ele” referido pelo jornal, vai tomando corpo quase poético – paradoxalmente no interior do campo das atividades jornalísticas – para o que contribuem outros recursos como o uso da comparação: “cabelos alvos como flocos de algodão”. Se fica aí esboçado um traço de velhice, ao lado de algum traço de vulnerabilidade que esse ciclo da vida contém na semântica dos discursos, reaparece o viés poético da observação, para aumentar a força da presença evocada como quem não perdeu “voz firme” dos “tempos da militância pedagógica”.

Nessa espécie de perfil de Azevedo, esboçado em meio às perguntas subentendidas, presumem-se os temas incorporados pelo entrevistado ao longo de toda sua vida acadêmica: defesa da ciência, da técnica e do planejamento racional na solução das questões educacionais brasileiras, em todos os níveis de ensino; identificação das disparidades regionais do país como um dos grandes problemas da nação; reconhecimento da importância da formação adequada – técnica e científica – de professores para a melhoria qualitativa e quantitativa do ensino; responsabilização do estado brasileiro quanto à situação precária da educação nacional; identificação do desinteresse político estrutural na resolução das questões referentes aos assuntos educacionais.

Da voz jornalística que esboça a figura de Fernando de Azevedo, saltamos para a fala do próprio intelectual, ainda nessa mesma página e mesma edição do jornal. Do discurso de nosso pensador despontam então as perturbações e os tumultos que ocupam, nos idos de 1968, a esfera das atividades educacionais em nosso País. Em meio à objetividade e à clareza recorrentes em seu falar, Azevedo elenca os problemas que enxerga naquele momento no Brasil:

Em primeiro lugar, a extensão territorial do País e a falta de comunicações rápidas. Em segundo, a diversidade de níveis e aspectos culturais, econômicos e políticos de uma região para outra. Em terceiro lugar, a multiplicação ou cogumelagem de universidades e faculdades criadas de atropelo, sem qualquer planejamento e sem o cuidado preliminar de instalações adequadas (prédios, laboratórios, bibliotecas etc.) e de seleção de pessoal docente. Em quarto lugar, pela preponderância dos jovens na população do País. E em último lugar, pelo lamentável estado em que governos sucessivos deixaram a educação pública no País, sem resolverem e nem sequer porem em via de solução os seus maiores e mais graves problemas. Falta de planejamento, escassez de recursos para o ensino e para pesquisas de que se queixam, e com razão, as universidades e faculdades, ainda as bem instaladas, que são muito poucas. Os problemas relativos ao ensino e à educação foram se agravando a tal ponto que não vejo, para resolvê-los senão a solução revolucionária. Ou uma solução a longo prazo. Sinceramente.

Mantendo precisos os contornos das coisas (“Em primeiro lugar”; “Em segundo”; “Em terceiro lugar”; “Em quarto lugar”...), a inquietação do pensador não deixa dúvida sobre a precariedade da educação brasileira e, em gradação crescente de intensidade, o diagnóstico evolui sob o efeito de suspense: às frases longas, segue a frase lacônica, no final, feita em tom de desabafo: “Sinceramente”. Mediante a concisão frástica, corrobora-se o tom de franqueza com que se encerra o excerto da entrevista. Lado a lado com a voz afeita ao zelo institucional, responsiva aos fatos relativos ao campo da educação brasileira, aparece a voz do sujeito afetivo e, simultaneamente, afetado pelas coisas que acontecem “de atropelo” nesse mesmo campo.

Fato é que não apenas as ideias e ações desse intelectual (não sem controvérsias) se confundem com a própria história da educação nacional, tamanha a força de sua atuação na vida pública do País ao longo de boa

parte do século XX. Suas próprias interpretações historiográficas a respeito da educação brasileira acabaram por configurar-se como paradigmáticas, tanto balizando os marcos temporais utilizados em pesquisas acadêmicas e manuais didáticos de História da Educação, quanto erigindo determinadas representações ainda hoje muito presentes no campo, conforme demonstrado por Carvalho (1989; 2012) e Xavier (1998), dentre outros pesquisadores.

O quadro de pensamento teórico de Azevedo revela-se em sua plenitude nos seus escritos clássicos. Entretanto, nosso intuito aqui não é olhar diretamente para tais escritos, como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) ou *A Cultura Brasileira* (1943); nem mesmo para a sua farta produção bibliográfica, de onde despontam importantes obras como *As Ciências no Brasil* (1956); *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações* (1958) e *Sociologia educacional* (1959).

Observaremos no presente artigo uma única crônica escrita por ele, pinçada em meio às dezenas delas, e preservada no já mencionado precioso arquivo do IEB. Dessa crônica, intitulada *A graça do amor e da fé (sobre um manuscrito de minha mãe)*, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* no dia 9 de dezembro de 1955, depreendemos a escrita de um filho amoroso que, transcorridos dezoito anos da morte de sua progenitora, lamenta e pranteia a perda “em praça pública”: a página d’ *O Estado*, uma das mais importantes ágoras para intelectuais do quilate de Azevedo.

Lembremos que esse intelectual trabalhou como redator, ensaísta e crítico literário d’ *O Estado* nos anos de 1920, tendo lançado naquelas páginas, em 1926, os seus famosos inquéritos sobre arquitetura colonial e sobre a educação pública paulista (VIDAL, 1994). Ao longo de toda a vida colaborou com o impresso, espécie de tribuna que ocupava com desenvoltura para discorrer sobre variados temas, destacadamente os educacionais (<http://www.ieb.usp.br/fernando-de-azevedo>).

A partir da leitura da crônica demonstraremos como, mesmo nesse escrito de tom surpreendentemente hagiográfico, pesaroso e evocativo – portanto, um texto de alta densidade de emoção – mantêm-se presentes elementos das causas educacionais que Azevedo defendeu ao longo da vida, particularmente aquelas relativas à educação da primeira infância.

## 2. O *ethos* de Fernando de Azevedo

Pode contribuir para uma leitura que pretende garimpar a imagem do enunciador, criada no interior dos próprios textos, pensar no produtor do texto conforme um *ethos*, como previu Aristóteles na *Retórica* (1991). Nessa obra, o Estagirita elucida os três pilares da “arte de persuadir” – o *ethos*, o *logos* e o *pathos*. Se, com o filósofo grego, o *ethos* é considerado o caráter do orador, apreendido por determinado auditório (caráter que, conforme apresentado via discurso, faz o auditório crer no próprio orador); se, ainda na *Retórica*, o *pathos* é a imagem desse auditório, a ser levada em conta pelo orador, para que o discurso proferido seja suficientemente convincente, resta o *logos*, que é o discurso, a linguagem, a própria “palavra” enunciada. “É o *ethos* (caráter) que leva à persuasão, quando o discurso é organizado de tal maneira que o orador inspira confiança”, diz o filósofo (I, 1356<sup>a</sup>), que acrescenta: “No entanto, é preciso que essa confiança seja resultado da força do discurso e não de uma prevenção favorável a respeito do orador”. Na aplicação desses conceitos para a crônica referida, Fernando de Azevedo interessa como *ethos*; o leitor da crônica corresponde ao *pathos*; o enunciado – que se articula a um gênero pertencente ao campo jornalístico – é o *logos*.

Do discurso de Azevedo, emergem as marcas da subjetividade do pensador do campo da educação e da sociologia e, junto a tais marcas estão aquelas relativas ao dizer emotivo, particularmente registradas ao evocar a figura materna. Assim, se constitui a enunciação enunciada no interior dos textos – conforme o *ethos* de Fernando de Azevedo. É um *ethos* que diz respeito ao que o cronista *parece ser* no seu discurso – por

isso falamos de uma imagem do enunciador, que, construída no interior dos textos e recuperada por nós, leitores (ou “auditório”), ao longo da leitura viabilizada conforme as estratégias do próprio autor faz tomar corpo enunciativo o próprio autor.

A partir daí interrogamos como o menino está no homem e como o sujeito lírico está no educador, enquanto se alinham os papéis do filho amoroso e do intelectual da educação para compor, como determinado *ethos*, a imagem do enunciador – em especial – da crônica. Apreendemos também a possível convergência entre variações do tom da voz do autor, contemplado como efeito de sentido de identidade, produzido no interior do próprio texto: é o Fernando de Azevedo filho afetuoso e é o Fernando de Azevedo, pesquisador da Educação.

Conforme o modo de enunciar-se no interior de seus próprios textos, o *ethos* de Fernando de Azevedo se consuma pela junção de dois perfis: ao lado do olhar amoroso concentrado na figura de “indefinível bondade e ternura”, mas que “havia conquistado, sem o pressentir tamanha autoridade”, há o olhar sobre o papel da educadora. O último, que parece preencher apenas a parte final do texto, como a confirmação dos argumentos que compõem o todo da coluna jornalística, nunca deixou de estar subjacente a toda a progressão da crônica. Fica robustecido, no interior do próprio texto, o lugar ocupado pelo Azevedo educador, enquanto o enunciador delinea as estratégias de persuasão, que instituem o leitor como coprodutor do sentido: o leitor, filtro do universo de sentido veiculado pela crônica participa de um contrato de confiança estabelecido com Azevedo. Mas não apenas isso: em meio à crônica, não apenas entendemos o mundo narrado, mas também sentimos a emoção trazida pela “presença viva” da mãe evocada pelo filho. Então, à revelia das passagens textuais – que trazem à luz a racionalidade operante do intelectual e do crítico, passagens nas quais parece voltar a objetividade interpretativa característica do discurso científico – confirma-se o tom ascendente da voz da emoção. Nesse ir-e-vir firma-se o ritmo que

compõe o *ethos* de Fernando de Azevedo e, com ele, evoluímos da confiança para a confiança.

### 3. A graça do amor e da fé (sobre um manuscrito de minha mãe)

Temos à mão uma *memorabilia* de Sara Lemos Almeida de Azevedo construída pelo filho Fernando na interessante fronteira entre a hagiografia e o “depoimento” ou a “confissão”, conforme nomeado pelo autor. Não custa lembrar que Azevedo foi um dos fundadores da sociologia no país – e também um dos grandes leitores de Durkheim, conforme indicou Bontempi (2005). Não à toa saltam à vista, a partir do repertório do leitor (particularmente o leitor pesquisador instalado nesse campo das atividades humanas) os traços do método sociológico de análise dos fatos na dita confissão azevediana. Como vimos, ele anuncia ter esperado transcorrer quase duas décadas da passagem de Sara para atingir a isenção necessária e escrever sobre ela, *comme il faut*. A busca pelo distanciamento emocional certamente vai ao encontro do trato imprimido nos fenômenos, para que se entenda o funcionamento das sociedades – no campo das ciências humanas.

Segundo o relato, é só a partir da releitura *post mortem* das cartas trocadas entre eles que o filho se sente confiante para escrever sobre a mãe, buscando, para isso, despir-se de qualquer envolvimento emocional profundo. Compatível com esse movimento persuasivo, está o exercício argumentativo de tentar afastar a suspeição, que poderia pairar em torno da veracidade/objetividade da sua escrita. Bem sabemos que, conforme as regras do método sociológico propugnadas desde o século XIX, para observação crítica de um determinado fato seria necessário manter a dita distância temporal. São estas as palavras de Azevedo:

Deixei passar muito tempo após a morte para, adquirida a necessária objetividade e liberdade de juízo, – lançar no papel estas palavras que são um depoimento e, em certa medida, uma confissão. Pois as



impressões primeiras eram fortes demais para que me fosse possível fugir ao poder de suas sugestões sentimentais.

Uma linha tênue é traçada entre a análise pretensamente fria (sociológica) dos acontecimentos relacionados à vida de Sara – “me parece já suficiente a perspectiva histórica para evocar essa figura singular” – e a saudade do filho órfão: “passar, não me lembra haver passado um dia sem que o pensamento se tivesse voltado para ela”; [...] “a sua imagem que sempre povoou, – alma invisível e presente, as minhas solidões [...]”. Na dimensão do olhar do filho órfão, que torna a figura da mãe suficientemente forte para invadir o presente do ato de enunciar a crônica, somos apresentados à “figura santa” e também arrebatados por aquelas vivências filiais de Azevedo, que dilaceram o presente de nossa leitura: “[...] todos a tínhamos e a venerávamos como uma santa por sua pureza, pelo desprendimento das coisas terrenas, por seu espírito de sacrifício, pela sua caridade absoluta, por sua imensa bondade e serena resignação”. Para isso, contribui o mecanismo de construção do sentido apoiado na enumeração dos atributos maternos, justapostos em ascendência emocional do significado: santa – *por sua pureza, pelo desprendimento das coisas terrenas, por seu espírito de sacrifício, pela sua caridade absoluta, por sua imensa bondade e serena resignação*. O paralelismo, que diz respeito à repetição da preposição *por* empregada com a mesma função, mobiliza, através da sequência dos próprios termos encadeados, a direção ascendente de emoção.

Eis o filho falando da amada mãe. Eis o sociólogo discorrendo a respeito de um sujeito histórico singular. Eis o hagiógrafo construindo a memória de uma santa: “Poderá parecer suspeito o testemunho de um filho, ainda que em torno da figura de sua mãe haja flutuado uma aureola de sobrenatural e tenha ela morrido em odor de santidade”. Cabe aqui indicar que segundo a tradição cristã, o odor de santidade, já destacado anteriormente nestas reflexões como componente de uma sinestesia, apresenta-se ainda conforme outras funções. Tal odor, referido por

Azevedo, pode emanar de pessoas vivas ou mortas, de relíquias ou lugares santos – de acordo com os princípios e costumes ligados à citada tradição cristã. Considerada de difícil definição, diz-se que a fragrância da santidade lembra aquela própria às rosas.

Sara, a mãe idealizada como portadora do odor da santidade, é ainda apresentada mediante o dom de amor ao próximo e à natureza, bem como em conformidade com a fortaleza da fé – sinais evidentes de um “estado de graça”, este que diz respeito à comunhão contínua com o próprio Deus (LE GOFF 2010; 2015; 2017).

Sobre a mãe, Azevedo assevera que “[...] pelo seu próprio físico, por sua maneira de ser, de agir e de falar, já se revelavam de modo tão impressionante a presença da Graça e o seu dom gratuito que bastava aparecer para suscitar em todos uma atitude de reverência e de recolhimento”. Conforme ensinou Le Goff (2015), faz parte do sistema cristão a crença de que os gestos são reveladores de santidade, pois expressam os movimentos do coração e das virtudes interiores dos que se mantêm em estado de graça.

Segundo o autor, ao discorrer sobre dois santos icônicos da Igreja Católica, São Luiz (2010) e São Francisco de Assis (2017), gestos e virtudes estão ligados à fé manifesta, à esperança, à caridade, à piedade, à devoção, à misericórdia e humildade, à paciência e à penitência, à pureza de consciência, à honestidade e ao martírio.

Interessante ainda notar que, conforme demonstrado por Certeau (2011) ao analisar a escrita das histórias hagiográficas populares, a individualidade conta menos para esse tipo de narrativa que o personagem. Existem modelos ideais, portanto, aos quais as biografias se encaixam, tudo levando o leitor a crer numa escatologia que, para a glória de Deus, pede o triunfo do santo.

Tais modelos são construídos a partir da recorrência de determinadas passagens nas histórias de vida: a) a origem: nobres de nascença se tornam pobres; ou pobres são transformados em reis, subvertendo a ordem terrena das coisas e descortinando os desígnios

divinos; b) vocação: há um *ethos* inicial na vida dos santos que determina a máxima de que tudo é dado na origem da vida do eleito. A biografia do santo é, na verdade, a epifania desta verdade original. A esse respeito o jesuíta é lapidar (2011, p. 297): “o santo é aquele que não perde nada do que recebeu” – o que se subentende a própria graça divina.

Para a compreensão dessa graça no campo religioso, ressaltamos que, conforme os rituais católicos, o batismo é o momento em que o ser humano se torna cristão recebendo a graça de Deus, ou seja, tornando-se membro da comunidade ao aceitar os dogmas da Igreja Católica e os mistérios da fé. Neste primeiro sacramento, o cristão recebe os dons do Espírito Santo: sabedoria, inteligência, conselho, fortaleza, ciência, piedade, temor<sup>2</sup>. Mas não são todos os que receberam o batismo que vivem e morrem em estado de graça (como a idealizada Sara), muito pelo contrário. Apenas alguns passam pela vida sem se afastar desse estado inicial de inocência e comunhão com Deus. A graça, conforme as coerções semânticas do discurso religioso, é tida como fruto da misericórdia divina, bem como da disposição de alguns de estar em permanente eucaristia com o Criador. A mãe de Fernando de Azevedo não se afastou dessa graça, conforme a perspectiva do cronista. Por isso beira o universo dos santos, perenizado no gênero *hagiografia*.

Certeau demonstra que nos discursos hagiográficos há uma articulação entre a ordem do parecer e a ordem do ser. Não basta, portanto, para o sujeito, parecer ser santo, é necessário cultivar, cotidianamente, o exercício da santidade, a constância. Nesse tipo de escrita da história, temos narrativas progressivas que nos falam sobre a vida dos mártires cristãos que vão da ascese aos milagres, que, por sua vez, geram grande visibilidade. Mas Certeau destaca que talvez o dado mais importante é que são narrativas que objetivam ir além dos grandes prodígios como os milagres, mirando, ao fundo, as histórias exemplares

---

<sup>2</sup> Fonte: <https://w2.vatican.va/content/vatican/pt.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

das virtudes comuns, da fidelidade das pequenas coisas que constituiriam, afinal, a santidade genuína.

Em sua humildade, calma, piedade, recato, mansuetude, doçura, sensibilidade e amor à natureza – Sara em muito lembrava São Francisco de Assis, conforme o escrutínio do filho. De nossa parte, pensando em “interdiscurso” como o conjunto de discursos que atravessa o interior de determinado enunciado, fazendo ecoar as vozes de outras obras no íntimo daquela que está sendo construída pouco a pouco, e pensando, nós, que o conceito de “interdiscurso” equivale àquele de “dialogismo”, tal como formulado por Bakhtin (1988), podemos afirmar que Sara lembra não apenas São Francisco de Assis, mas também o stárietz Zossima d’*Os irmãos Karamázov*, de Dostoievski.<sup>3</sup> Bakhtin (1988, p. 88), ao afirmar que a “orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso”, acrescenta:

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Na crônica, paralelamente à alusão ao “odor da santidade”, Azevedo demonstra que, devido ao fato de Sara sentir sobre si, constantemente, o milagre divino, tinha vida ascética e “parecia caminhar sobre a terra, em

---

<sup>3</sup> Os irmãos Karamázov não são diretamente mencionados por Azevedo, mas o trecho de Dostoievsky recuperado por Azevedo nessa crônica bem poderia ter sido proferido pelo monge santo Zossima, mentor espiritual de Aliocha Karamázov. Ainda sobre a possível influência de “Os irmãos Karamázov” nesta crônica azevediana, destaque-se a famosa passagem em que todos os presentes no monastério russo esperam para que o corpo de Zossima exale o odor de santidade após a morte e, no entanto, o que se sente é o cheiro deletério, o cheiro comum do morto e da putrefação do corpo. A icônica passagem do “cheiro deletério” acaba por fortalecer ainda mais a fê de Aliocha no poder de Deus e no milagre da vida. Com Sara morta se mantém o “odor de rosas”.

suas peregrinações benfazejas, ao sol e à chuva, com esse alheamento de si mesma, que acusava na própria alimentação, tão pobre e escassa, que todos se perguntavam como podia sobreviver, alimentando-se de tão pouco!”.

A crônica permite que venham à luz suas relações interdiscursivas também com a *Legenda Aurea*, de Jacopo de Varazze, clássico conjunto de biografias de mártires cristãos reunidas no século XIII. Observamos então que, dentre os traços comuns reveladores de santidade, estão o altruísmo, a vida dedicada à caridade, as privações pessoais cotidianas, a fé inabalável, a ascese, a superação de grandes flagelos e provações pessoais, a presença dos estigmas de Cristo, a não decomposição do corpo após a morte, a presença do odor de santidade e, finalmente, a realização de milagres comprovados pela Igreja. Certeau (2011) indica que as virtudes dos santos permitem combinações variadas nas hagiografias. Algumas vidas apresentam tais combinações rareadas, outras, multiplicadas.

Muitos desses indícios estão presentes na reunião de dados biográficos desta mãe piedosa: sofrimento, abnegação, paciência, dignidade diante dos reveses do destino, sabedoria, sensibilidade, intuições, premonições. A enfermidade mortal de um dos filhos queridos, a doença do marido, a derrocada da fortuna familiar e a consequente vida de grandes privações após a perda do patrimônio na vida adulta são algumas tragédias familiares apontadas por Azevedo como provações de Deus que só apuraram a vocação da mãe, este “ser sobre-humano”.

Sofrer, sofreu profundamente e, em certa época, sob o impacto de golpes sucessivos; mas todas essas atribulações que nos reservou o destino, longe de lhe quebrarem o ânimo e de lhe abalarem a fortaleza de suas crenças, somente concorreram para lhe retemperar a fé, fortalecer-lhe a resistência, avivar-lhe a caridade e tornar-lhe mais fervoroso o amor de Deus. Foi no sofrimento que se santificou essa alma [...]. Em toda a minha vida, em que tive contacto com homens de grandes virtudes e mulheres de qualidades

excepcionais, ninguém me deu impressão mais forte e profunda do que a que dela me ficou, da vida sobrenatural [...]. Foram seus princípios cristãos, sua piedade e sua fé (era uma católica praticante e fervorosa) que nela produziram uma virtude que raramente floresce em nossos dias: a paciência infinita [...]. Neles e por eles, na sua comunhão com Deus, é que se apuraram a sua sensibilidade e intuição que lhe permitiam espantosos pressentimentos, avisos premonitórios e mesmo estranhas certezas e revelações (ela falava em “revelações de Deus”), para as quais, tão seguras e exatas, e a prazos tão longos, não se encontra explicação natural.

O cronista, por meio da construção contínua da figura materna, revela-se inclinado a tonificar a estesia, como princípio de conotação sensível da própria *palavra*. Para isso, contribui a própria figura materna, arquitetada por meio de uma lógica concessiva implícita: “*Embora x, y*” – a mãe é focalizada como aquela que, *apesar de* tantos infortúnios, tinha constantemente: a fé retemperada; a resistência fortalecida; a caridade avivada. O contraste, próprio à relação concessiva, aumenta o impacto da emoção tanto para o próprio autor como para o leitor da crônica – diante da figura feminina mostrada como ímpar. Emparelhado a esses mecanismos de construção textual, está o emprego de um léxico erudito, bem como o uso de ordem indireta para os termos da oração – conjunto que faz o texto progredir no vigor de uma prosa quase poética.

Foi no sofrimento que se santificou essa alma. [...] Em toda a minha vida, em que tive contacto com homens de grandes virtudes e mulheres de qualidades excepcionais, ninguém me deu impressão mais forte e profunda do que a que dela me ficou, da vida sobrenatural.

Mas, ao longo do texto de Azevedo, a lógica concessiva ocorre sem excluir a recuperação da inteligibilidade dos fatos sociais. Diante dos recursos da erudição da prosa, a lógica concessiva evolui para a sugestão

de um encadeamento entre causa e efeito dos fatos apresentados. Toma lugar uma lógica implicativa: *a mãe retemperava a fé, não apesar dos infortúnios, mas justamente por meio deles*. Os infortúnios acabam por constituir a causa desencadeadora da fé sempre renascida e fortalecida – o que, para a *doxa*, soa um paradoxo, que faz se perderem as evidências das coisas da vida.

Azevedo dá continuidade a essa crônica, apresentando de si um simulacro ou uma representação de um produtor de texto que não só procura fazer o leitor crer nos fatos e eventos relatados nos moldes de um depoimento autobiográfico, mas também o simulacro de um enunciador, que, ao trazer à luz recortes da própria história – da qual desponta soberana e humilde a figura materna – faz o leitor emocionar-se com o teor memorialista, quase confessional do relato, pautado pela evocação da infância, da juventude e da idade adulta dispostas não como fases estanques em direção linear.

Interseccionam-se sob o transbordamento de gratidão amorosa diante da figura materna, todas as fases da vida daquele que corajosamente expõe sua humanidade enquanto reverencia essa mulher reiteradamente percebida como “santa”. O último excerto é também significativo, na medida em que converge para a análise feita por Certeau (2011, p. 301) quanto ao trabalho de simbolização da vida dos santos empreendido pelos hagiógrafos. Segundo Certeau, nesses trabalhos “as descontinuidades do tempo são esmagadas pela permanência daquilo que é o início, o fim e o fundamento”, ou seja, a constância da fé.

Certeau ainda demonstra que, mais importante do que o mapeamento dos lugares onde viveu ou peregrinou o santo – de fato, há a recorrência de relatos que demarcam geograficamente partidas e retornos, idas e vindas dos santos – nas hagiografias interessa destacar a orientação para remeter o leitor a uma relativização de lugares particulares (campo/cidade/deserto). “O sentido é um lugar que não é um lugar”, define Certeau (2011, p. 303), visto que o efeito de sentido requerido é o de além.

Entendendo que o todo da crônica subjaz a cada uma de suas partes, constatamos que, a partir de cada excerto, firma-se o todo da própria crônica, em que, ao pensamento e à sensibilidade do homem maduro – tal qual se apresenta o enunciador – se junta a percepção que, fincada no presente do ato de enunciar, desloca-se para o passado. Assim, toma corpo a lembrança da força e da fragilidade da mãe ao longo dos reveses da vida; ou lembrança da força materna, vinda das próprias fragilidades. Enquanto isso, as primeiras sombras de certa tarde descem sobre uma alameda com paineiras em flor, anunciando tanto o fim do dia quanto a visão celestial de Sara ao piano: mãe, arte e natureza em comunhão santa.

Em menino, embevecia-me ao ouvi-la tocar. De volta, porém, do colégio, em uma de minhas férias, dei por falta do piano, de cuja ausência sem lhe ouvir uma queixa me dava a explicação o ambiente doméstico que se transformara completamente com a perda de nossos bens. Mas já moço, ao ir certa vez repousar na fazenda de criação que pertencia a um tio – irmão caríssimo de minha mãe – reservou-me o destino uma grande surpresa. Em uma linda tarde, quando voltávamos de um passeio, por uma alameda de paineiras em flor, que descia para a fazenda, contornando-o pelo flanco de uma colina, inclinada sobre uma lagoa de patos e marrecos, ouvimos a melodia distante de um piano, tocado por mãos mágicas. Quem podia ser a pessoa sob cujos dedos o velho piano se tornava uma criatura submissa e maleável, que lhe dava tudo o que lhe pedia? (...). Aproximando-nos, sem que fossemos percebidos, foi com emoção que a surpreendemos debruçada sobre o piano do casarão antigo, a interpretar, num prodígio de memória, músicas que executara na mocidade. Ela se julgava só, levantou-se, sobressaltada, como se tivesse alguma coisa de que pedir desculpas. A pobreza, que elegera nossa casa por morada, lhe arrebatara o instrumento predileto, mas não a arte, cujo milagre se renovava, sob a inspiração de Deus, numa hora de paz e recolhimento, em que já caíam, descendo sobre o vale, as primeiras sombras da tarde.



#### 4. Uma mãe educadora

Acontece que, do viés do olhar saudoso lançado sobre o passado, emerge a lembrança viva daquele menino admirado diante do caráter de educadora daquela mulher. Nesse ponto, não como algo vindo de um pretérito acabado, mas como um passado que invade o presente, a experiência do menino aprendiz toma corpo, enquanto a progressão dos relatos avança. Para isso, se, de um lado, o cronista traz à tona a venturosa experiência do menino Fernando, de interagir com a educadora singular, de outro, o homem maduro partilha com o leitor a experiência de acompanhar aquela mulher de compleição franzina, movimentando-se com firmeza e garbo na prática de ensinar e orientar outras crianças.

Sara é inteligente, amante das artes, especialmente da música e da literatura; é lúcida, comunicativa, cheia de sensibilidade. Entre tais atributos, destaca-se o da mulher que exerce o papel de professora na informalidade do campo da comunicação familiar. Sara ensinou seus filhos a buscar erudição, conforme o relato de Azevedo. Mas, muito além disso, Sara, como educadora (aliás, também como “santa”), soube ensinar “o outro” a amar natureza, a integrar-se a essa natureza, a observar e a *ser* a própria natureza. Tal qual um pedagogo iluminado, pensa na formação dos pequenos sabendo respeitar as especificidades de cada um, já antevendo a formação do homem de amanhã (BOTO, 1996).

Impossível não notar de imediato os ecos dos escritos não apenas de Rousseau, tão evidentes na crônica azevediana, mas, também, de parte significativa dos pensadores da educação da modernidade ocidental, particularmente no que concerne àquela reflexão que desvela a importância do contato dos pequenos com um mundo não urbano, contemplativo, supostamente mais genuíno e original, presente em tantas obras e tratados filosóficos/educacionais. Sara desenvolve a educação intelectual de seus filhos, mas, muito antes disso, ela está atenta para a educação dos seus sentidos.

E que sensibilidade artística, a sua! Toda aberta à vida, à luz, à música, ao sorriso da natureza. A carícia do sol, nos seus tons crepusculares, a suavidade do amanhecer que levanta de seus ninhos os pássaros, o canto das aves, o ruído das chuvas, um recanto de bosque, rumoroso de abelhas e cigarras, a beleza das paisagens, tudo a convidava à pesquisa mística e à contemplação das coisas. Não só vivia intensamente, mas nos fazia entrar nesse mundo em que uma flor que desabrocha, um inseto que investe, debatendo-se contra a vidraça, ou o luar que a atravessa, projetando-se pela penumbra de uma casa, um farrapo de nuvem ou um céu coberto de estrelas reencontram, nas almas sensíveis e vibrantes o seu poder secreto de atração.

Para além da ideia de natureza enquanto representação de um espaço geográfico idílico, apresenta-se na crônica de Azevedo o diagnóstico da bem-sucedida relação educativa entre Sara e os filhos, justamente porque ela, educadora exemplar, soube valorizar outra natureza: aquela que diz respeito à índole humana. Sara comprova-se atenta às particularidades das crianças, e aos dons e talentos cultiváveis na natureza infantil. Respeitou o ritmo livre de crescimento dos rebentos, motivando-os a descobrir a si mesmos e ao mundo ao redor, conforme o testemunho do filho. Segundo Boto (1996), para Rousseau, o educando deve ser compreendido não apenas pelo intelecto, mas, primeiramente, pelos sentimentos, gestos e movimentos do corpo, já que a criança é muito mais emoção do que razão. Sara tem “intuição” pedagógica e, para formar o homem, compreende muito bem a criança que existe antes dele e que terá sua existência prolongada no interior dele – de um modo ou de outro.

De intuição divinatória, sua inteligência que fazia tudo por se ocultar, sem jamais consegui-lo, revelava-se de modo particular no tato e na habilidade com que acompanhava, em cada um dos filhos, de temperamentos tão desiguais, o trabalho lento, obscuro, quase inconsciente, que se produz no fundo de uma alma, para romper de repente numa espécie de erupção

que nos surpreendia a nós mesmos, mas que ela já esperava. Nada, de fato, podia surpreender a quem aprendera a seguir tão de perto os movimentos da alma da criança e do adolescente e tão subtilmente penetrava os segredos do coração humano.

Lembremos a dinâmica idealmente estabelecida entre pedagogo e aluno explicitada no *Emilio* (2008), obra em que observamos uma prática pedagógica contínua que aparentemente é libertária, mas que, na realidade, é inteiramente planejada pelo preceptor. Uma aprendizagem que é disfarçadamente guiada pelo adulto, objetivando fazer com que a criança percorra um caminho de autonomia, de descoberta e de responsabilidade diante de si e dos outros; uma prática pautada pela razão, mas também, e principalmente, pelo afeto (BOTO, 1996).

Sara, como presença trazida ao presente da memória, sabe valorizar e compreender afetuosamente as necessidades intrínsecas de cada um de seus interlocutores, respeitando o processo de livre crescimento dos filhos. Mas ela também educa os seus numa “afeição vigilante”, sabendo escolher o momento adequado para fazer valer a conformação pedagógica intrínseca a todo e qualquer processo educativo.

Conduzia a educação dos filhos com um extraordinário sentido pedagógico e religioso, que, juntamente com um respeito profundo pela criança, a impelia ao cuidado constante de lhes desenvolver a personalidade na direção de seus dons naturais, em vez de lhes impor um molde rígido e único. Compreendia-os com a adivinhação que dá uma afeição vigilante (não se compreende afinal senão pelo amor) e, sempre pronta a perdoar nossas imperfeições e fraquezas, sabia escolher o momento para advertir e os meios de forçar a porta dos corações.

Nesse excerto, volta à luz o “observador social”, sub-reptício ao “observador sensível” – aquele dissimulado nos arroubos de emoção do cronista. Não seria difícil, a partir dessas linhas recém-reproduzidas,

tematizar o ideal traçado para a presença de quem educa. Confirmam-se os dois perfis do *ethos* de Fernando de Azevedo: aquele do filho amoroso e grato (articulado pela visada de um “observador sensível”) e aquele do intelectual que problematiza práticas articuladas ao campo da educação (articulado pela visada de um “observador social”). Assim se fundam os papéis sociais e os individuais, concomitantes e entrecruzados, na constituição do corpo discursivo de Azevedo<sup>4</sup>.

Ambos os perfis do *ethos* de Fernando de Azevedo fazem emergir o *pathos* evocado pela coluna jornalística. É um *pathos* composto não como mera “imagem do auditório”: um leitor supostamente concebido como ponto de chegada ou de recepção do conteúdo veiculado. Fernando de Azevedo, o enunciador, institui como parceiro e cúmplice o leitor de seu depoimento autobiográfico, o que faz o contrato de confiança estabelecido entre autor e leitor evoluir no modo de uma confiança. Ao leitor previsto como chave de leitura criada pela própria coluna é construída (ao longo do texto) a competência para não apenas partilhar com o colunista a verdade construída no relato, mas também para ajustar-se ao *ethos*, nos seus dois modos de apresentação ou nos seus dois perfis. Para isso, o enunciador se confirma, de um lado, sob o perfil extremamente carinhoso do menino, do jovem e do adulto, sempre apaixonado pela mãe. De outro lado, fica estabelecido o perfil investigativo do intelectual da educação. É o intelectual que enxerga na mãe princípios pedagógicos radicados num conhecimento sensível do mundo. É o sujeito preocupado em precisar, em meio à memória afetiva que invade sua escrita, os fundamentos educacionais firmados em saberes originários.

Chegará o dia, em que a criança, despertando de um pesadelo, já não veja sua mãe, com ela, para lhe encher os olhos, e adormecer de novo, tranquila, aquele sorriso

---

<sup>4</sup> Noção de um *ethos* bipartido em dois perfis, um concernente a um “observador social” e outro, concernente a um “observador sensível”, ambos constituintes do ator da enunciação (o próprio enunciador) tomamos de estudos feitos por DISCINI (2015).

que é todo ternura e proteção; em que já não a tenha, para acalentá-la, com suas histórias e cantigas de ninar, em que, na hora incerta, já não encontre o filho o regaço, a cujo calor se lhe refaziam as forças e renovavam as esperanças, ou em que sinta, já doente, que não estará á sua cabeceira, para requintar em cuidados, aquela que lhe conheceu e pensou as primeiras feridas, lhe sentiu os primeiros sobressaltos e lhe acendeu, no obscuro amanhecer, as primeiras estrelas. Mas a sua imagem, por maior que seja a distância em que estivermos da última separação, será sempre tão próxima de nós, – como se ainda nos chamasse pelo nome, - que nos custará sempre admitir já a tenhamos perdido.

## Referências

ARISTOTELES. *Rhétorique*. Paris: Gallimard, 1991.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1988.

BONTEMPI, B. A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOTO, C. *A escola do homem novo*. Entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CARVALHO, M. M. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, 1989.

CARVALHO, M. M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, R. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DISCINI, N. *Corpo e estilo*. São Paulo: Contexto, 2015.

- DOSTOIEVSKI, F. *Os irmãos Karamázov*. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- LE GOFF, J. *São Luís. Biografia*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- LE GOFF, J. *O maravilhoso e o cotidiano no ocidente medieval*. Lisboa: Edições 70, 2015.
- LE GOFF, J. *São Francisco de Assis*. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 181-184, 1994. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000300016>
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIDAL, D. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do IEB*, São Paulo, v. 37, p. 35-53, 1994. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i37p35-51>
- XAVIER, L. N. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.74, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100005>

Data de registro: 05/04/2019

Data de aceite: 19/06/2019





## A crítica cristã ao prazer epicureu

*Rogério Lopes Santos\**

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de apresentar e analisar as críticas e deturpações promovidas pelos Padres Apologistas acerca da Filosofia de Epicuro, mais especificamente a parte dessa Filosofia relativa à fruição dos prazeres. Para tanto, elegemos aqui quatro dos vários Padres Apologistas que criticaram e deturparam a Filosofia de Epicuro, a saber: Tito Flávio Clemente (150 a.C. – 215 d.C.), mais conhecido como Clemente de Alexandria; Justino de Nablus (ou Justino Mártir) (100/114 d.C. – 162/168 d.C.); Ambrósio Aurélio (340 d.C. – 397 d.C.) e Jerônimo de Estridão (347 d.C. – 407 d.C.).

**Palavras-chave:** Epicurismo. Cirenaísmo. Padres Apologistas; Hedonismo.

### The christian criticism of epicurean pleasure

**Abstract:** The present article aims to present and analyse the criticisms and misrepresentations promoted by the Christian Apologetics about the Philosophy of Epicurus, more specifically the part of this Philosophy concerning the enjoyment of pleasures. Therefore, we choose four of the various Christian Apologetics who criticized and misrepresented the Philosophy of Epicurus, namely: Titus Flavius Clemens (c. 150 – c. 215), whom we know as Clement of Alexandria; Justin of the Nablus (or Justin Martyr) (c. 100/114 – c. 162/168); Saint Ambrose (c. 340 – c. 397) and Saint Jerome (c. 347 – c. 407).

**Keywords:** Epicureanism. Cyrenaism. Christian Apologetics. Hedonism.

---

\* Doutorado em andamento em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com bolsa CAPES. Mestrado em Filosofia pela UFSM. *E-mail:* [rogeriolopes06@hotmail.com](mailto:rogeriolopes06@hotmail.com) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-4712-6236>



## La crítica cristiana al placer epicureo

**Resumen:** El presente artículo tiene el objetivo de presentar y analizar las críticas y distorsiones promovidas por los Padres Apologistas acerca de la Filosofía de Epicuro, más específicamente la parte de esa Filosofía relativa a la fruición de los placeres. Para ello, elegimos aquí a cuatro de los varios Padres Apologistas que criticaron y falsearon la Filosofía de Epicuro, a saber: Tito Flávio Clemente (150 a. C. – 215 d. C.), más conocido como Clemente de Alejandría; Justino de Nablus (o Justino Mártir) (100/114 d.C. – 162/168 d.C.); Ambrosio Aurelio (340 d.C. – 397 d.C.) y Jerónimo de Estridón (347 d.C. – 407 d.C.).

**Palabras clave:** Epicureísmo. Cirenaísmo. Padres Apologistas. Hedonismo.

## Introdução

Antes de apresentarmos e analisarmos as críticas e as deturpações promovidas pelos Padres Apologistas acerca da Filosofia epicurea, julgamos ser necessária a realização de duas considerações sobre os pressupostos de Epicuro relativos ao prazer. O primeiro ponto a se observar é que, para Epicuro, o *fim* (*télos*) humano consiste em viver de forma prazerosa. No entanto, ao contrário do Cirenaísmo – corrente filosófica fundada por Aristipo de Cirene (435 a.C. – 356 a.C.) –, o prazer admitido como *fim* humano no Epicurismo não é o prazer somático, mas o prazer que é “ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma” (Epicur. *Ep. Men.* 131). Essa ausência de perturbações físicas e psíquicas caracteriza o chamado estado de ataraxia, estado esse que, antes de Epicuro, o Ceticismo já havia eleito como *fim* humano:

Tomando o termo princípio, ou causa, por fim ou causa final, nós afirmamos que o princípio, ou a causa, ou o fim do ceticismo é a esperança de que o filósofo cético alcance por meio desse tipo de filosofia a ataraxia, isto

é, a isenção de distúrbios, a tranquilidade da alma (Sext. Emp. *Pyr.* 1. VI, tradução nossa).<sup>1</sup>

O segundo ponto a ser observado é que Epicuro assume o prazer somático como “o bem primeiro e inerente ao ser humano”, no sentido de que a natureza humana é tal que tudo aquilo que promove prazer ela acolhe, ao passo que rejeita tudo o que promove dor (Epicur. *Ep. Men.* 129). Fundamentalmente, é a esse pressuposto que os Padres Apologistas se detiveram ao elaborarem as suas críticas e deturpações da Filosofia e da figura de Epicuro. Argumentando que a Filosofia epicurea se tratava de uma Filosofia libertina, devassa, Clemente de Alexandria, por exemplo, afirmou não só que Epicuro e os cirenaicos seriam escravos do prazer (Clem. Al. *Strom.* II. XXI. 190), mas também que Epicuro tinha por hábito se relacionar (no sentido sexual) com as hetairas que frequentavam a sua *escola* (Clem. Al. *Strom.* II. XXIII. 196). O mesmo fez Lactânncio (aprox. 240 d.C. – 320 d.C.), em sua *Instituições Divinas*, ao acusar Epicuro, ora de “louco” (*insanus*) (Lactant. *Div. inst.* II. 49, tradução nossa), ora de “defensor dos mais baixos [*turpis*] prazeres para cuja consecução pensava que havia nascido o homem” (Lactant. *Div. inst.* III. 35, tradução nossa).

A análise que se segue pretende evidenciar quão mentirosa são as acusações desse gênero. Para tanto, começaremos pela exposição e análise daquilo que Clemente de Alexandria escreveu acerca de Epicuro e dos seus pressupostos relativos ao prazer (1). Na sequência (2 e 3), nos propomos a analisar o que afirmaram Justino (2), Ambrósio e Jerônimo (3). Acreditamos que a exposição dessa postura assumida por tais Padres Apologistas explique, em certo sentido, o motivo pelo qual as comunidades epicureas se extinguíram durante o processo de expansão do Cristianismo.

---

<sup>1</sup> A título de informação, vale mencionar o fato de que dispomos de uma tradução brasileira do Livro I da *Hipotiposes Pirrônicas* de Sexto Empírico. Trata-se de uma tradução feita por Danilo Marcondes (1997) disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/130>.

## 1. Da crítica e deturpação promovida por Clemente de Alexandria

O ponto de partida das considerações de Clemente acerca da Filosofia epicurea é, evidentemente, o cristão. Assim, o discurso por ele construído em sua *Miscelâneas*<sup>2</sup> tem como referência, tanto os profetas (Isaías, Daniel ou mesmo Jesus), quanto Paulo, o apóstolo. Na obra em questão, a primeira crítica de Clemente ao princípio hedonista epicureu tem como seu fundamento uma exortação feita por Paulo acerca de qual sabedoria e qual Filosofia o homem cristão deveria seguir.<sup>3</sup> Segundo Clemente:

O apóstolo [Paulo] não se levanta contra qualquer tipo de filosofia, mas contra a de Epicuro, que nega a Providência e deifica o prazer; e contra qualquer outra filosofia que cultua os elementos, que não reconhece nenhuma causa primeira, e não se levanta à ideia de um Criador (Clem. Al. *Strom.* I. XI. 36, tradução nossa).

Dentre essas afirmações de Clemente, chamamos a atenção para a curiosa acusação segundo a qual Epicuro “deifica o prazer”. Essa acusação é ‘curiosa’ não apenas por ser uma mentira, mas também pela sua própria estrutura retórica, sobre a qual fazemos aqui duas observações. A primeira observação é: ao afirmar que Epicuro “deifica o prazer”, Clemente sugere (sem qualquer fundamento teórico) que Epicuro troca uma coisa pela outra, tal como quem afirma: ao invés de adorarmos a Deus, adoremos o prazer. A segunda observação é quanto à afirmação de que Epicuro “[...] nega a Providência e deifica o prazer”. Nesse ponto, Clemente conta uma verdade seguida de uma mentira, pois, de fato, Epicuro negava a ideia de uma Providência divina (Epicur. *Ep. Men.* 133), porém, ele nunca ‘deificou’ o prazer. O intuito de Clemente

---

<sup>2</sup> *Miscelânea* é o nome dado a um emaranhado de coisas, nesse caso, a uma reunião de textos literários variados. A sugestão dessa tradução (*Stromateis* por *Miscelâneas*) retiramos da obra *Filósofos pré-socráticos* (1998), de autoria de Spinelli (SPINELLI, 1998, p. 95, nota 193). Em edição mais recente (2012), o leitor encontrará essa mesma sugestão proposta por Spinelli na seguinte passagem (SPINELLI, 2012, p. 84, nota 199).

<sup>3</sup> A referência aqui é, em parte, à fala de Paulo aos atenienses (At. 17. 18).

ao proceder dessa forma é claro: a partir de procedimentos puramente retóricos, alimentar a caricatura do ‘Epicuro devasso’ para justificar a sua acusação de que o Epicurismo se trata de uma Filosofia libertina e ímpia (*atheótes*).<sup>4</sup>

Uma das justificativas de Clemente para o seu desprezo pelo prazer encontra-se na ideia de que esse sentimento não é algo *necessário*, uma vez que ele é apenas o resultado, e não a causa, de certas necessidades físicas, tais como a fome, a sede, o frio e o casamento (Clem. Al. *Strom.* II. XX. 185). Para Clemente, Epicuro foi persuadido a atribuir o gozo dos prazeres ao filósofo, porque é da natureza do prazer submeter a vontade à concupiscência (Clem. Al. *Strom.* II. XX. 186) – sendo esse o motivo, aliás, do prazer ser assumido como um apetite contrário à *razão*. Há aqui pelo menos duas coisas a se considerar: a primeira diz respeito ao prazer como o resultado e não como a causa das necessidades humanas (fome, sede, etc.); a segunda, se trata da ideia de que o prazer submete a vontade à concupiscência.

Sobre o primeiro ponto, o desacordo de Clemente referente a Epicuro se dá tendo em vista que, para Epicuro, não é pela dor da ausência que o humano come o que come ou bebe o que bebe, mas sim pelo prazer oriundo daquilo de que ele se alimenta.<sup>5</sup> É claro que essa proposição (de que os seres humanos comem com vistas ao prazer) se refere a uma parte específica do raciocínio epicureu, de modo que ao ser apresentada isoladamente (como o faz Clemente) ela fica deslocada dentro do projeto filosófico de Epicuro e faz dele, pelo menos em um primeiro momento, um glutão. Desse modo, acreditamos que é possível exprimir aqui a sua ideia central mediante os seguintes termos: quando Epicuro afirma que o ser humano come com vistas ao prazer, ele não quer justificar com isso uma vida de banquetes repleta de iguarias

<sup>4</sup> Isso ocorre em outros momentos da *Miscelâneas*. (Clem. Al. *Strom.* I. I. 1; VI. VIII. 509).

<sup>5</sup> Sobre essa questão, cabem as seguintes considerações de Spinelli: “O que leva os indivíduos, por exemplo, a se alimentar? O prazer (não há necessidade de inferir, basta constatar que é o prazer da alimentação que move o desejo da sobrevivência). O mesmo se dá em relação ao ato da procriação, pela qual se preserva a espécie etc.” (SPINELLI, 2009, p. 78).

refinadas. O que Epicuro busca é tão somente evidenciar que o elemento impulsionador da ação humana, por natureza, é sempre o prazer, no sentido de que é sempre com vistas a ele que o humano age.

Do ponto de vista epicureu, a prova de que é da natureza humana sempre agir com vistas ao prazer está no fato de que sempre fugimos da dor. Ora, como o ser humano foge da dor? O ser humano foge da dor buscando o seu antagonista, nesse caso, o prazer. Contudo, e isso Clemente ignora, Epicuro não é um cirenaico, ou seja, Epicuro não se limita à tese de que a fuga da dor se encontra apenas na fruição dos prazeres somáticos (D.L. II. 87). Para Epicuro, o *télos* humano é a ataraxia, a ausência de perturbações físicas e psíquicas, de modo que a fuga da dor não se dá exclusivamente por meio da fruição dos prazeres físicos, mas também por meio de um bom ânimo. Sobre esse ponto, o próprio Epicuro nos serve como exemplo.

Epicuro surge aqui como um exemplo tendo vista a sua condição de vida, a qual é relatada em uma carta por ele escrita e que está endereçada a um homem chamado Idomeneu. Eis as palavras de Epicuro: “As dores contínuas resultantes da estrangúria e da disenteria são tão fortes que nada pode aumentá-las. Minha alma (*ψυχή*), no entanto, resiste a todos esses males, alegre ao relembrar os nossos colóquios passados” (D.L. X. 22).<sup>6</sup> Quer dizer: Epicuro enfrenta uma condição de dor física com a ‘alegria por relembrar dos seus encontros com Idomeneu’, ou seja, com um sentimento prazeroso que, por princípio, não se dá no âmbito do somático. Clemente, e a maioria dos Padres Apologistas, desconsidera esse aspecto da Filosofia epicurea. Ao proceder dessa forma, Clemente demonstra tomar Epicuro como um dos cirenaicos. Essa confusão promovida por Clemente é reforçada na medida em que ele acusa, tanto Epicuro, quanto Aristipo, de serem ambos “escravos do prazer”, dado que associam o *fim* do humano com a vida agradável, bem como o prazer

---

<sup>6</sup> A estrangúria, vale explicitar, trata-se de uma inflamação vesical que provoca uma eliminação lenta e dolorosa da urina.

como o seu “bem perfeito” (Clem. Al. *Strom.* II. XXI. 190, tradução nossa).

Sobre o segundo ponto referente à afirmação de Clemente (de que o prazer submete a vontade à concupiscência), temos certo acordo com a doutrina epicurea. Isso porque, Epicuro não discorda dessa afirmação de Clemente. Tanto é verdade que o próprio Epicuro assumiu como necessário, em relação à busca pela fruição do prazer, que o sábio epicureu proceda de modo a empregar a *razão* com vistas a evitar os excessos:

Não são, pois, bebidas nem banquetes contínuos, nem a posse de mulheres e rapazes, nem o sabor dos peixes ou das outras iguarias de uma mesa farta que tornam doce uma vida, mas um exame cuidadoso que investigue as causas de toda escolha e de toda rejeição [...] De todas essas coisas, a prudência é o princípio e o supremo bem (Epicur. *Ep. Men.* 132).

Assim, e em síntese, o sábio epicureu é aquele que age de modo a ter em vista uma *justa medida* individual, marcada pela dor provocada pelo excesso ou falta do prazer. Dito isso, temos nesse segundo ponto, como fundamento da divergência de Clemente com Epicuro, a caracterização do prazer, pois: para Clemente, o prazer é um empecilho para a vida sã, pois conduz, por natureza, aos excessos; para Epicuro, na medida em que o prazer faz parte da natureza humana, o melhor a se fazer é acolhê-lo e ‘governá-lo’ a fim de nunca vir a se tornar dor, quer pelo excesso, quer pela falta.

A ideia de Clemente segundo a qual o prazer seria um empecilho para a vida sã se justifica pelo fato de ele assumir o prazer como um apetite contrário à *razão*. Essa ideia é cara a Clemente. Daí o porquê, em sua exposição dos fundamentos da prática religiosa cristã, Clemente se esforçar em evidenciar a necessidade de uma abstenção de tudo o que possa expandir o domínio das *paixões*. Desse modo, consta em sua lista a necessária abstenção, tanto dos “prazeres da carne”, quanto da

“suavidade enlouquecedora da cama” e das demais “delícias que corrompem” (Clem. Al. *Strom.* II. XX. 189, tradução nossa).

Outro ponto curioso da fala de Clemente é o de que a lei divina coloca como base da *virtude* a *egkráteia*, ou seja, uma espécie de ‘freio’ proveniente dessa lei de Deus, a qual ordena que determinados tipos de carnes não devam ser consumidas.<sup>7</sup> Essa lei divina (que oferece os meios necessários para que o homem tenha um *domínio de si*) impede a participação em “coisas como aquelas que são de natureza gorda, como a raça dos suínos, que é a mais carnuda” (Clem. Al. *Strom.* II. XX. 178, tradução nossa). O que nos chama a atenção é a relação traçada por Clemente a partir dessa lei oriunda da tradição judaica com a figura de Epicuro. Ao afirmar que a carne suína era adequada apenas às pessoas que se entregam aos prazeres da mesa, Clemente profere:

Eis porque se pretende, acerca de certo filósofo, que a etimologia da palavra porco (em grego ὕς) é *thùs de thùsis* (sacrifício), porque esse animal não é destinado a outro fim que não o de ser imolado em sacrifício (Clem. Al. *Strom.* II. 178, tradução nossa).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> No que diz respeito à obra de Clemente, a *egkráteia*, enquanto uma abstenção dos prazeres, encontra-se traduzida na edição francesa (1839) sob os termos da *continência* (*continence*). Ideia semelhante está expressa na tradução em inglês (1867), posto que William Wilson se refere a esse conceito como expressão de um *autodomínio* (*self-restraint*). Para além das questões relativas às traduções, é importante ter claro aqui que a *egkráteia*, tal qual Clemente faz uso, foi retirada, na verdade, daquilo que a mentalidade estoica absorveu da linguagem socrática. De acordo com Miguel Spinelli (2015): “Clemente, quanto à *egkráteia*, dela se valeu a partir do contexto da doutrina e mentalidade estoica, dentro da qual a *egkráteia* expressava *continência*, *constricção*, e era tida como uma *sômatos yperopsía*, isto é, como um *desprezo do corpo*. Ela adquiriu, entre os estoicos, este significado em contraposto a Sócrates e por força, sobretudo, do ascetismo de Zenão” (SPINELLI, 2015, p. 193). Dada a abrangência e a complexidade do tema, deixamos aqui sugerido o estudo realizado pelo professor Spinelli quanto à herança estoica (epicurea, platônica e aristotélica) no pensamento de Clemente sob outros diversos pontos. (SPINELLI, 2015, p. 239-486).

<sup>8</sup> Na edição de 1867, encontramos essa passagem traduzida da seguinte forma: “Por conseguinte, é dito que um dos filósofos, dando a etimologia da palavra ὕς (porco), disse que era θύς, como sendo apto apenas para abate (θύσιν) e morte”.

Quando Clemente se refere “acerca de certo filósofo”, o leitor precisa ter em mente que a referência é justamente a Epicuro. Não é possível precisar o momento exato em que a relação entre Epicuro e o hábito dos porcos tornou-se senso-comum. A única fonte histórico-bibliográfica nesse sentido é Horácio (65 a.C. – 8 a.C.), em sua *Epístolas*, mais precisamente na epístola dedicada ao poeta romano Álbio Tibulo (aprox. 54 a.C. – 19 a.C.), na qual Horácio afirma: “Venha visitar-me quando quiser rir; a mim que estou gordo e tenho a pele bem cuidada, como o porco que sou do rebanho de Epicuro” (Hor. *Epist.* I. IV.15, tradução nossa). Contudo, aparentemente, a afirmação de Horácio não tem o intuito de desqualificar a Filosofia de Epicuro, tal como quer Clemente. Na verdade, a afirmação de Horácio se dá como quem afirma: sou um porco de Epicuro, pois, tal como propõe a sua Filosofia, minhas ações têm por princípio fundamental o prazer oriundo da supressão da dor que a carência de alimento proporciona. Aqui, a gordura causada pelo excesso de alimento constitui uma parte ‘a parte’ da ironia de Horácio, uma vez que ela parece representar o senso-comum romano (sobretudo dos patrícios) que, deturpando a Filosofia epicurea, usavam-na para justificar seus excessos alimentares.<sup>9</sup>

## 2. Da crítica e deturpação promovida por Justino

Inspirados por Apologistas como Clemente de Alexandria, os chamados Padres da Igreja Latinos também se esforçaram no sentido de desqualificar a Filosofia epicurea por meio da caricatura. Dentre esses Padres, e em primeiro lugar, temos Justino em sua *Apologia*. Nessa obra, ao afirmar que tudo o que acontece na vida humana se dá em decorrência das suas próprias atitudes, e não em razão do Destino, Justino faz a seguinte consideração:

---

<sup>9</sup> Um bom exemplo aqui é o antigo hábito romano, não tão nobre, evidentemente, de vomitar durante suas reuniões à mesa. Cícero faz alusão a tal hábito referindo-se ao próprio Júlio Cesar. (Cic. *Deiot.* 21).



Também não dizemos que os homens agem ou sofrem por necessidade do destino, mas que cada um age bem ou peca por sua livre determinação. Acrescentamos ainda que, por obra dos perversos demônios, homens bons, como Sócrates e outros semelhantes, foram perseguidos e aprisionados, e, ao contrário, *Sardanápalo, Epicuro e outros de sua laia viveram, ao que parece, na abundância, glória e felicidade* (Justin. *Apol.* 2. VII. 3, grifo nosso).

Dessa passagem, destacamos aqui a pretendida relação de convergência que Justino estabelece entre Epicuro e Sardanápalo, pois ela não é feita por acaso.

Sardanápalo é comumente referido como se tratando de um rei assírio (supostamente o último) do século VII a.C., tal como sugere Eusébio de Cesareia (Euseb. *Chron.* I. 15. g. 78; 86. g. 321). No entanto, essas e outras informações acerca de Sardanápalo não são aceitas por especialistas sem alguma contestação. Isso porque, todas as informações referentes a esse rei assírio (período no qual governou, origem familiar e até mesmo o seu nome) são imprecisas. Tal imprecisão se deve em grande parte em razão de a fonte primária dessas informações ser Ctésias de Cnido (IV a.C.), historiador, médico e um “mentiroso”, segundo Luciano de Samósata (125 d.C. – aproximadamente 180 d.C.) em sua *Das Narrativas Verdadeiras* (Luc. *VH.* 1. 3; 2. 32). De fato, Ctésias não gozou de grande confiança entre os antigos, ainda que as suas obras tenham sido usadas posteriormente como fonte histórica.<sup>10</sup> Dentre essas obras está a *Persiká*: composta por vinte e três Livros, ela versa sobre a história do povo persa, começando pelos assírios e babilônios. É nessa obra que Sardanápalo aparece pela primeira vez.

Infelizmente, a *Persiká* de Ctésias não sobreviveu ao tempo, de modo que o acesso ao seu conteúdo se dá apenas por meio de fragmentos ou referências indiretas. Esse é o caso da *Bibliothecae Historicae*, do

---

<sup>10</sup> A *História Universal* (*Chronicon*, em latim, e *Pantodapè istoria*, em grego), de Eusébio, é um bom exemplo disso, visto Ctésias ser frequentemente citado nessa obra.

historiador grego Diodoro Sículo (90 a.C. – 30 a.C.), pois é “[...] conforme o relato de Ctésias de Cnido” que ele constrói boa parte do segundo Livro dessa obra (Diod. Sic. 2. II, tradução nossa). Nesse segundo Livro da *Bibliothecae Historicae*, ao se referir a Sardanápalo, Diodoro faz uma série de afirmações que acabam por explicar (senão justificar) a pretendida associação proposta por Justino entre o rei assírio e Epicuro. Tais afirmações são as seguintes:

Sardanápalo [...] superou todos os seus antecessores em luxúria e languidez. [...] ele viveu a vida de uma mulher e passou seus dias na companhia de suas concubinas. [...] ele assumiu o traje feminino e, por cobrir seu rosto e todo o seu corpo com cosméticos clareadores e unguentos usados pelas cortesãs, ele se tornou mais delicado do que qualquer mulher amante do luxo. [...]. Além disso, ele se esforçou para dar à sua voz um tom feminino, e se rendeu sem reservas, não apenas ao prazer que a comida e a bebida podem proporcionar, mas também ao prazer do amor dos dois sexos, abusando sem pudor de um e de outro [...] (Diod. Sic. 2. XXIII, tradução nossa).

Ou seja, é o hedonismo caricato de Sardanápalo que justifica (do ponto de vista de Justino) a sua associação com Epicuro. Aliás, acerca dessa conduta hedonista de Sardanápalo, Diodoro ainda faz menção a uma espécie de “canto fúnebre” escrito por esse rei no intuito de ser entalhado em seu túmulo. Nesse “canto”, Sardanápalo exalta o modo de vida hedonista, e o justifica a partir da ideia de que é no prazer somático (oriundo das comidas e bebidas agradáveis) que está a felicidade (Diod. Sic. 2. XXIII).

Da mesma forma que Sardanápalo teria encontrado a felicidade nos banquetes, ele também encontrou o fim do seu Império. O fim do seu reinado é narrado da seguinte forma por Diodoro: Belesys, um sacerdote e general da Babilônia, ao se encontrar com o seu amigo e então general do Império Medo (noroeste do atual Irã) Arbaces (ou Arbaku), o incitou a liderar um ataque contra o Império Assírio a fim de depor Sardanápalo.

Belesys teria justificado tal conluio com base em uma de suas premonições (pois era versado em astrologia e adivinhação), a saber, que Arbaces estava destinado a reinar sobre todo o território ocupado por Sardanápalo. Convencido pelos dons premonitórios de Belesys, Arbaces estabelece então uma aliança entre medos, persas e babilônios, porém, não sem antes conhecer o rei assírio pessoalmente:

Ele [Arbaces] também estava decidido a ver o rei [Sardanápalo] face a face e observar o seu modo de vida. Assim, ele entregou a um dos eunucos uma taça de ouro a fim de ser admitido por Sardanápalo; e quando ele observou de perto tanto a sua luxúria quanto o seu amor por atividades e práticas efeminadas, ele desprezou o rei como não merecedor de consideração e foi levado a se apegar ainda mais às esperanças que lhe havia sido dada pelo caldeu [Belesys] (Diod. Sic. 2. XXIV, tradução nossa).<sup>11</sup>

Todavia, a empresa dessa aliança conspiratória não colhe bons frutos de início. Por três vezes os conspiradores sucumbiram frente ao forte exército assírio, de modo que Sardanápalo: “[...] extasiado com os seus sucessos passados, voltou-se para a indulgência e se retirou com os seus soldados para um banquete de animais, grandes quantidades de vinhos e todas as outras provisões” (Diod. Sic. 2. XXVI, tradução nossa).

Embragados e traídos pelo exército de Bácia (hoje parte integrante do Afeganistão), os soldados de Sardanápalo são assassinados por Arbaces durante a noite. Esse feito obriga o rei assírio a se refugiar na capital Nínive, onde fica encerrado e sob ataque dos conspiradores por dois anos:

[...] mas no terceiro ano, depois de chuvas pesadas e contínuas, aconteceu que o [rio] Eufrates, correndo muito cheio, inundou uma parte da cidade e derrubou

---

<sup>11</sup> A Caldeia foi uma nação semítica que existiu entre o final do século X a.C., e meados do século VI a.C., sendo posteriormente absorvida e assimilada à Babilônia (ROUX, 1992, p. 373ss). Daí a referência ao general babilônio Belesys como caldeu.

as muralhas por uma distância de vinte estádios. Com isso, o rei [...] abandonou a esperança de se salvar. E para que ele não caísse nas mãos do inimigo, ele construiu uma enorme pira em seu palácio, amontoou sobre ele todo o seu ouro e prata, bem como cada artigo do guarda-roupa real, e então, fechando suas concubinas e eunucos no aposento que havia sido construído no meio da pira, ele mandou tanto eles quanto ele e o seu palácio para as chamas. Os rebeldes, ao saberem da morte de Sardanápalo, tomaram a cidade forçando uma entrada onde o muro havia caído, e vestiram Arbaces na vestimenta real, saudando-o como rei e colocando em suas mãos a autoridade suprema (Diod. Sic. 2. XXVII, tradução nossa).

Dessa descrição acerca dos últimos momentos da vida de Sardanápalo, chamamos a atenção para o empenho do rei assírio em levar consigo para a pira o ouro, a prata, as roupas ‘reais’, os eunucos, as concubinas, ou seja, tudo aquilo que, embora um dia lhe tenha proporcionado prazer (felicidade), surge agora como a causa da sua ruína. É importante observar esse último gesto de Sardanápalo por dois motivos: primeiro, porque dele temos a pretendida evidenciação de que a vida hedonista não resulta senão na autodestruição do hedonista; segundo, porque ele ‘coroa’ a narrativa acerca da vida libertina de Sardanápalo, narrativa essa que fez dele o retrato caricato do hedonismo grego e, posteriormente, a ‘referência’ para os adversários das Filosofias cirenaica e epicurea elaborarem as suas críticas – como é o caso de Justino. No entanto, ao contrário do que pretende Justino, dos pressupostos cirenaicos, bem como dos pressupostos epicureus, não decorre qualquer tipo de defesa pela libertinagem sustentada por Sardanápalo.<sup>12</sup>

Aristipo e Epicuro não assumiram o prazer como o *início* e o *fim* de uma vida feliz a fim de justificarem um comportamento libertino, mas sim, por outro motivo, a saber, por entenderem que o prazer é o que há de mais elementar na natureza humana. Epicuro deixa isso claro em sua

---

<sup>12</sup> Cf.: (Epicur. *Ep. Men.* 131-132); (URSTAD, 2008, p. 41-55).

*Carta a Meneceu*, mais precisamente quando afirma que identifica o prazer como “[...] o bem primeiro e inerente ao ser humano [...]” e como a razão pela qual “[...] toda escolha e toda recusa [...]” é feita (Epicur. *Ep. Men.* 129). Já em relação a Aristipo, temos o seguinte relato do doxógrafo grego Diógenes Laércio (III d.C.):

A prova [para os cirenaicos] de que o prazer é o bem supremo está no fato de desde a infância sermos atraídos instintivamente para o prazer e, quando o obtemos, nada mais procurarmos, e evitarmos tanto quanto possível o seu oposto, a dor (D.L. II. 88).

Com efeito, podemos afirmar que, distantes da caricatura promovida pelos Padres Apologistas, o que Aristipo e Epicuro fizeram foi promover (cada um à sua maneira) uma Filosofia hedonista que visava a edificação do humano, e não a sua destruição.

Tal como já mencionado anteriormente (1), Aristipo e Epicuro divergem quanto ao tipo de prazer assumido como *télos* humano. O fundamento dessa divergência está no fato de que, para os cirenaicos, o prazer, por definição, consiste em um *movimento*, enquanto que, para os epicureus, a ausência de dor também é admitida como uma sensação prazerosa. Trata-se aqui da divergência entre o *prazer cinético* (*hedoné en kinései*), defendido pelos cirenaicos, e o *prazer catastemático*, defendido pelos epicureus, e que Diógenes Laércio nos apresenta da seguinte forma:

A remoção da dor, entretanto, defendida por Epicuro, parece-lhes [aos cirenaicos] que não é um prazer, nem tampouco a ausência de prazer é dor. Com efeito, prazer e dor são movimentos [...]. Os cirenaicos chamaram a ausência de prazer e a ausência de dor de condições intermediárias (D.L. II. 89-90).

Quer dizer, Epicuro diverge em um ponto central da Filosofia hedonista de Aristipo, de modo que não é possível fazê-los coincidir. Nesse sentido, essa divergência entre o Epicurismo e o Cirenaísmo torna

insustentável todas as sucessivas tentativas dos Padres Apologistas em equiparar essas duas mentalidades. Esclarecido esse ponto, passemos agora ao último tópico (3) da nossa análise.

### 3. Da crítica e deturpação promovida por Ambrósio e Jerônimo

Outros dois Padres Apologistas que trataram de promover em seus escritos a caricatura do epicureu devasso foram Ambrósio e Jerônimo. O interessante na abordagem caricatural desses dois Padres é o fato de que ela se dá tendo em vista o mesmo ‘alvo’, a saber, um monge chamado Joviniano sobre o qual pouca coisa se sabe, a começar pela data do seu nascimento e da sua morte.<sup>13</sup> A situação agrava-se ainda mais quando consideramos que, a respeito dos seus pressupostos, as únicas fontes de pesquisa disponíveis são justamente os seus adversários, nesse caso, Ambrósio, Jerônimo e o então Papa Sirício (334 d.C. – 399 d.C.).

Joviniano foi acusado de ser o mentor de um grupo de monges que se opuseram a determinados fundamentos do Catolicismo, e isso lhe rendeu, em 390 d.C., a excomunhão. Os pontos de divergência de Joviniano para com a Igreja são apresentados por Jerônimo da seguinte forma:

Ele [Joviniano] diz que “virgens, viúvas e mulheres casadas, que uma vez que passaram pela pia de Cristo, se estão em pé de igualdade em outros aspectos, são de igual mérito”. Ele se esforça para mostrar que “aqueles que com plena certeza de fé nasceram de novo no batismo, não podem ser derrotados pelo Diabo”. Seu terceiro ponto é “que não há diferença entre abstinência de comida e a sua recepção com ação de graças”. O quarto e último é “que há uma recompensa no reino dos céus para todos os que guardaram seu voto batismal” (Jer. *Adv. Iovinian.* I. 3, tradução nossa).

---

<sup>13</sup> Conjectura-se que Joviniano tenha vivido entre 340 a 400 d.C.

Dessa apresentação dos pressupostos de Joviniano, chamamos a atenção para dois pontos em específico, sendo o primeiro deles o fato de Jerônimo se referir aos pressupostos de Joviniano em forma de citação. Isso se dá em razão da fonte bibliográfica da qual Jerônimo dispunha: uma obra do próprio Joviniano que lhe foi enviada pelo senador Pamáquio de Roma (340 d.C – 409 d.C.). É certo que, após a excomunhão de Joviniano, padres como Jerônimo logo se encarregaram da proibição e destruição da obra desse monge, deixando como ‘herança’ apenas o seu o ponto de vista acerca dos argumentos de Joviniano. Aliás, o mais provável é que, junto com a excomunhão, Joviniano também tenha sido condenado à morte – o que não seria novidade alguma, dado o histórico que essa religião detém no que se refere ao desenvolvimento de terríveis, e até mesmo engenhosos, instrumentos de tortura e assassinato.<sup>14</sup> A plausibilidade dessa sentença é retirada de uma carta escrita por Jerônimo no ano de 409 d.C., ou seja, dezenove anos após a excomunhão de Joviniano.

A carta em questão dirige-se a Vigilância (370 d.C. – 400 d.C.), um padre cuja vida foi marcada pelo desafeto que cultivou contra Jerônimo.<sup>15</sup> Nessa carta, ao buscar associar Vigilância a Joviniano, Jerônimo afirma que o monge Joviniano estava morto – o que, aliás, ‘justificaria’ a sua reencarnação em Vigilância –, e que ele “expirou” “em meio a faisões e carne de porco”, tal como alguém que é surpreendido pelos seus perseguidores. Eis a passagem a qual nos referimos:

E como Euforbo é dito ter nascido de novo na pessoa de Pitágoras, *também neste sujeito [Vigilância] a mente corrupta de Joviniano surgiu*; de modo que nele, não menos do que em seu antecessor, somos obrigados a encontrar as armadilhas do Diabo. As palavras podem ser justamente aplicadas a ele: “Semente dos

---

<sup>14</sup> A chamada “Santa Inquisição”, ocorrida no século XIII, não nos deixa mentir.

<sup>15</sup> Sobre a vida de Vigilância e sua briga com Jerônimo, o leitor pode conferir a obra de William Stephen Gilly (1844): *Vigilantius and his times*. Essa obra encontra-se disponível em: (<https://archive.org>)

malfeitores, prepara teus filhos para o massacre por causa dos pecados de teu pai”. *Joviniano, condenado pela autoridade da Igreja de Roma, em meio a faisões e carne de porco, expirou, ou melhor, arrotou seu espírito*. E agora este taberneiro de Calahorra, que, de acordo com o nome de sua aldeia natal, é um Quintiliano, apenas mudo em vez de eloquente, está misturando água com o vinho (Jer. *Adv. Vigilantium*. §1, tradução e grifo nosso).<sup>16</sup>

Já de acordo com Henry Charles Lea (1907), em sua obra *History of Sacerdotal Celibacy in the Christian Church*, Joviniano não foi assassinado, mas sim punido de maneira exemplar:

Joviniano foi flagelado com uma tanga de chumbo e exilado na Ilha de Bua, na costa da Dalmácia, enquanto seus seguidores foram caçados, deportados e espalhados entre as ilhas selvagens do Adriático (LEA, 1907, p. 70, tradução nossa).

O segundo ponto a ser destacado da passagem da obra de Jerônimo diz respeito ao conteúdo do terceiro pressuposto de Joviniano: “Seu terceiro ponto é “que não há diferença entre abstinência de comida e a sua recepção com ação de graças” (Jer. *Adv. Iovinian*. I. 3, tradução nossa). Nosso interesse por esse pressuposto se justifica pelo fato de ele ser o motivo pelo qual Joviniano e seus seguidores foram acusados de libertinos e, conseqüentemente, de epicuristas. Do ponto de vista de Jerônimo, compartilhado por Ambrósio e Sirício, quando Joviniano afirma que “[...] não há diferença entre abstinência de comida e a sua recepção com ação de graças” (Jer. *Adv. Iovinian*. I. 3, tradução nossa), esse monge coloca em questão uma das principais práticas de purificação física e espiritual da cristandade, a saber, o jejum. Isso significa, ainda do ponto de vista de Jerônimo, que Joviniano prefere a comida à salvação e, por esse motivo, se assemelha em muito aos “voluptuosos” Aristipo e

---

<sup>16</sup> Citação retirada da obra *Jerome: The Principal Works of St. Jerome* (1892).



Epicuro (Jer. *Adv. Iovinian.* I. 4, tradução nossa), motivo pelo qual ele é caracterizado por Jerônimo como sendo o “Epicuro do Cristianismo” (Jer. *Adv. Iovinian.* I. 1, tradução nossa).

Foi por defender pressupostos que contestavam a ‘utilidade’ do jejum (*Ep. Siricii.* 1), bem como o mérito da mulher virgem batizada em relação à mulher casada batizada (*Ep. Siricii.* 5), que Joviniano e seus seguidores foram excomungados pelo Papa Sirício.<sup>17</sup> É curioso observar na carta de Sirício endereçada à Igreja de Milão, a qual comunica Ambrósio da decisão tomada em Roma, que por se tratar de um monge, ou seja, de alguém inserido na comunidade cristã, Joviniano surge como o próprio “lobo na pele do cordeiro” (*Ep. Siricii.* 3), em uma clara referência ao Evangelho do Apóstolo Mateus (Mt 7:15-20). Sirício procede dessa forma pelo seguinte motivo:

Porque, enquanto outros hereges, não compreendendo pontos específicos [da doutrina], se propuseram a se afastar e se abstrair do sistema Divino de ensino, estes homens [Joviniano e seus seguidores] [...] feriram os católicos, pervertendo, como eu disse, a continuidade do Novo e do Antigo Testamento, e interpretando-o com um espírito diabólico, tendo por seus argumentos sedutores e falsos já começado a arruinar alguns cristãos [...] (*Ep. Siricii.* 4, tradução nossa).

Em vista desse comportamento de Joviniano, Sirício não apenas justifica a excomunhão do monge e dos seus seguidores (*Ep. Siricii.* 6-7), mas também pede para que Ambrósio e os bispos do Norte da Itália o apoiem nessa decisão.

A resposta positiva de Ambrósio ao pedido do Papa Sirício é acompanhada, tanto de uma forte defesa em prol da virgindade feminina (Ambr. *Ep.* XLII. 3), quanto de duras críticas à suposta vida de luxúria que pessoas como Joviniano e seu seguidores supostamente desfrutavam

---

<sup>17</sup> As *Epístolas* de Sirício aqui citadas são retiradas da obra *The Letters of S. Ambrose*, de 1881. Esta obra encontra-se disponível em: <<https://archive.org>>.

(Ambr. *Ep.* XLII. 9-10). Contudo, a crítica mais ferrenha de Ambrósio (e interessante para o nosso estudo) encontra-se em uma carta sua endereçada à Igreja de Vercelli (Itália). Ambrósio é ‘motivado’ a escrever essa carta por dois motivos intrinsecamente relacionados: (i) pelo fato de a Igreja de Vercelli estar na iminência da eleição de um novo bispo; (ii) porque havia dois discípulos de Joviniano (Sarmatio e Barbatianus) que estavam pregando contra o ascetismo cristão e, dessa forma, dividindo a comunidade religiosa de Vercelli. Com vistas a esses dois fatores, Ambrósio argumenta no sentido de evidenciar a importância dos ensinamentos de Jesus, dos benefícios advindos do jejum e da vida virginal. Tudo isso ele contrapõe aos malefícios do erotismo e da gula, esforçando-se, desse modo, para que os responsáveis pela eleição do novo bispo não fossem enganados pelos dois seguidores de Joviniano. Nas palavras de Ambrósio:

Tornai-vos, pois, dignos de que Cristo esteja no meio de vós. Pois, onde quer que haja paz há Cristo, porque Cristo é paz. Onde quer que haja justiça há Cristo, porque Cristo é justiça [...] Deixe que Ele [Jesus] se posicione por você como um defensor, como o bom Pastor, que os lobos cruéis não poderão te atacar (Ambr. *Ep.* LXIII. 4; 6, tradução nossa).

O fato de Ambrósio se referir aos discípulos de Joviniano como “lobos” nos indica que essa carta foi escrita após a sua troca de correspondência (mencionada anteriormente) com o Papa Sirício. Aqui, tal como feito por Sirício, a figura do lobo (na pele de cordeiro) surge para evidenciar a dissimulação dos discípulos de Joviniano, os quais, fingindo ser cristãos, defendem pressupostos que vão contra os ensinamentos, por exemplo, do apóstolo Paulo:

[...] ouvi dizer que Sarmatio e Barbatianus vieram para o meio de vós, vãos fanfarrões, que afirmam que não há mérito na abstinência, que não há graça na vida austera, nem na virgindade [...], que aqueles que castigam a sua carne estão fora de si. Mas se o apóstolo

Paulo achasse uma loucura, ele mesmo não teria feito, e nem teria escrito isso para instruir a outros (Ambr. *Ep.* LXIII. 7, tradução nossa).

E, logo na sequência, Ambrósio complementa:

Pois existe algo tão reprovável quanto o que nos excita ao luxo, à corrupção, à devassidão, como o incentivo à luxúria, o que seduz ao prazer, o combustível da incontidência, a chama do desejo? Qual nova escola enviou esses epicuristas? Nenhuma escola de filósofos, como eles afirmam, mas de homens ignorantes e que são senhores do prazer, que persuadem ao luxo, que consideram a castidade inútil. *Eles estavam conosco, mas não eram dos nossos*, pois nos envergonhamos de não dizer o que o apóstolo João disse (Ambr. *Ep.* LXIII. 8, tradução nossa).<sup>18</sup>

A partir dessas duas citações, cabe aqui chamar a atenção para a forma como Ambrósio constrói o seu argumento com vistas à caracterização dos seguidores de Joviniano enquanto “senhores do prazer”, pois “persuadem ao luxo” e “consideram a castidade inútil” (Ambr. *Ep.* LXIII. 8, tradução nossa). Tal construção se dá, em um primeiro momento, a partir da negação desses monges quanto a necessidade do jejum, afirmando, segundo Ambrósio, que não há “graça [divina] na vida austera” (Ambr. *Ep.* LXIII. 7, tradução nossa).

Fundamentalmente, o raciocínio de Ambrósio para desqualificar esses monges é o mesmo raciocínio utilizado por todos os outros Apologistas que criticaram a Filosofia de Epicuro, qual seja, se alguém se opõe à ideia de vida austera cristã, esse alguém é necessariamente um devasso. Contudo, Ambrósio se diferencia dos demais Apologistas na medida em que evidencia uma diferença entre ser um epicurista e ser um ‘senhor do prazer’, ou seja, um libertino. Essa diferenciação é acentuada

---

<sup>18</sup> O grifo na citação em questão não é de nossa autoria, mas sim dos editores, tendo em vista que nessa passagem Ambrósio está fazendo referência ao seguinte trecho da Bíblia: 1 Jo 2: 19.

com a seguinte afirmação feita por Ambrósio – ainda que nela exista alguma inverdade:

Até o próprio Epicuro, cujo exemplo esses homens [Joviniano e seus seguidores] preferem aos apóstolos, ele, o campeão do prazer, enquanto nega que o prazer produz o mal, não nega, todavia, que certas consequências fluam do prazer, das quais os males são gerados: ele sustenta também que nem mesmo a vida do licencioso, que é preenchida com esse tipo de prazer, pode ser considerada objetável, a menos que seja assaltada pelo medo da dor ou da morte (Ambr. *Ep.* LXIII. 13, tradução nossa).

Ambrósio está correto em sua primeira afirmação acerca dos pressupostos de Epicuro, pois, de fato, para Epicuro, o prazer (ele mesmo) não produz mal algum: é o modo como nos dispomos em relação ao prazer que irá determinar se ele será benéfico ou não. Isso pode ser constatado, por exemplo, na seguinte afirmação feita por Epicuro: “Nenhum prazer é em si mesmo um mal; mas aquilo que produz alguns deles provoca perturbações maiores do que os prazeres” (Epicur. *Sent. Vat.* 50).<sup>19</sup> Nesse sentido, pode-se afirmar que Ambrósio conhecia a Filosofia de Epicuro, fosse por meio dos seus próprios textos, fosse pela tradição fiel ao seu pensamento, visto que Ambrósio se mostra capaz de julgar o que é e o que não é compatível com os pressupostos genuínos de Epicuro.

Ora, se Ambrósio conhecia os fundamentos da doutrina epicurea, cabe questionar o motivo pelo qual ele também afirma que, para Epicuro: “[...] nem mesmo a vida do licencioso, que é preenchida com esse tipo de prazer, pode ser considerada objetável, a menos que seja assaltada pelo medo da dor ou da morte” (Ambr. *Ep.* LXIII. 13, tradução e grifo nosso). Esse tipo de concessão para a fruição de uma vida intemperante

---

<sup>19</sup> O mesmo ensinamento também pode ser encontrado nas *Máximas Principais*: “Nenhum prazer é em si mesmo um mal, mas aquilo que produz certos prazeres acarreta sofrimentos bem maiores do que os prazeres” (Epicur. *Sent.* VIII).

não faz parte da Filosofia epicurea – ao menos segundo os textos remanescentes. Na verdade, é pouquíssimo provável que houvesse qualquer tipo de registro genuinamente epicureu no qual fosse possível encontrar esse tipo de raciocínio, pois ele vai contra o próprio ideal de vida feliz (sábua) sustentado por Epicuro. Desse modo, do ponto de vista filosófico, fica por explicar qual seria o fundamento do equívoco de Ambrósio. Já do ponto de vista religioso, esse tipo de deturpação faz algum sentido, tendo em vista que o intuito de Ambrósio, como o dos demais Apologistas, é justamente sobrepor a sua religião à Filosofia. Um bom exemplo disso é a passagem na qual Ambrósio, contestando o *status* que o prazer ocupava na Filosofia epicurea, afirma que o prazer é mal, uma vez que a “Sagrada Escritura”:

[...] nos ensina que o prazer foi instilado em Adão e Eva pelas armadilhas e tentações da Serpente. Pois a própria Serpente é prazer e, de acordo com isso, as paixões são diversas e escorregadias, e contaminadas pelo veneno [...] (Ambr. *Ep.* LXIII. 14, tradução nossa).

Outro bom exemplo, no que diz respeito à deturpação da Filosofia epicurea em prol da edificação da religião cristã, é a obra *Adversus Jovinianum*, do já referido Jerônimo. Nessa obra, Jerônimo também demonstra um claro conhecimento acerca dos textos de Epicuro. Isso pode ser constatado na seguinte passagem:

E, por estranho que pareça, Epicuro, o defensor do prazer, em todos os seus livros só fala de vegetais e frutas; e ele diz que devemos viver de comida barata, porque a preparação de suntuosos banquetes de carne envolve grande cuidado e sofrimento, e dores maiores acompanham a busca por tais iguarias do que os prazeres provenientes do seu consumo. Nossos corpos precisam apenas de algo para comer e para beber. Onde há pão e água, e coisas semelhantes, a natureza está satisfeita. O que quer que mais possa haver, não vai ao encontro das necessidades da vida, mas sim,

contribuem para o vicioso prazer. Comer e beber não sacia o desejo pelo fausto, mas apazigua a fome e a sede (Jer. *Adv. Iovinian.* II, 11, tradução nossa).

Essa passagem da *Adversus Iovinianum* está de acordo com boa parte do que é proposto por Epicuro em sua *Carta a Meneceu*. Por exemplo, a afirmação de que, para Epicuro: “Onde há pão e água, e coisas semelhantes, a natureza está satisfeita” (Jer. *Adv. Iovinian.* II, 11, tradução nossa) tem certamente a *Carta a Meneceu* como referência, mais precisamente a seguinte passagem dessa *Carta*: “[...] pão e água produzem o prazer mais profundo quando ingeridos por quem deles necessita” (Epicur. *Ep. Men.* 131). Assim, é por esse motivo que concluímos no presente trabalho que, de fato, para esses Apologistas (também chamados de ‘primeiros filósofos da cristandade’), pouco importava o real sentido de Filosofias como a epicurea e a cirenaica. Em prol do seu intento, tais ‘filósofos’ se detiveram às caricaturas (as alimentando cada vez mais por meio da repetição) e, se esforçando para extirpar qualquer projeto de edificação da vida humana que não estivesse alinhado ao seu modo de pensar, eles fizeram de Epicuro e de Aristipo os contraexemplos de vida sã, ou ainda, de vida feliz.

### **Considerações finais**

O presente artigo teve como objetivo apresentar as críticas e as deturpações promovidas pelos Padres Apologistas acerca da Filosofia de Epicuro, mais especificamente as críticas e as deturpações relativas ao hedonismo epicureu. Com vistas a esse objetivo, nossa análise foi elaborada no sentido de primeiro apresentar as críticas dos Apologistas, depois apresentar os fundamentos da Filosofia epicurea. Optamos por esse caminho no intuito de tornar evidente a contradição entre aquilo que cada um dos Apologistas afirmou sobre a Filosofia de Epicuro e o que, de fato, Epicuro formulou como pressuposto filosófico.

Para além do constante esforço em evidenciar qualquer aspecto libertino na Filosofia de Epicuro, no presente artigo constatamos certa insistência desses Apologistas em assimilar (de forma caricatural) Epicuro a Aristipo. Contudo, tal como esclarecemos no tópico 2, essa assimilação é totalmente descabida – pelo menos da forma como é pretendida pelos Apologistas. De fato, tal como Aristipo, Epicuro assumiu o prazer somático como o *início* e o *fim* de uma vida feliz. Ambos procederam dessa forma simplesmente por entenderem que o prazer é o que há de mais elementar na natureza humana. No entanto, ao contrário de Aristipo, Epicuro não só admitiu que a ausência de dor corresponderia a uma sensação prazerosa (o prazer *catastemático*), como também defendeu que era esse o tipo de prazer que deveria ser almejado por quem desejasse ser verdadeiramente feliz e sábio.

Ao percorrermos as obras dos Padres Apologistas aqui analisados, constatamos que a recepção cristã do hedonismo epicureu é eivada pelo preconceito e pela mentira. Spinelli constata algo semelhante em sua obra *Helenização e recriação de sentidos*, mais especificamente ao analisar as considerações de Clemente sobre a mentalidade epicurea:

A crítica que Clemente faz ao *hedonismo* se dirige particularmente a Epicuro e aos epicureus, mas ela é fruto de puro equívoco já consolidado em sua época. Na medida em que lemos o que efetivamente Epicuro escreveu observamos que o seu viver e as suas proposições foram movidas por uma profunda consciência de sabedoria existencial, e também de sobriedade e de moderação. A frugalidade e o prazer a que se refere Clemente nada tem a ver com a mentalidade de Epicuro, ao contrário, diz respeito a uma ética da privação e da austera erradicação promovida por alguns dos doutrinadores cristãos que se deixaram perturbar pela neurose do prazer. Perante o conceito de prazer (da *hêdonê*), encontramos bem mais perturbação e construção cultural que reflexão. Mesmo admitindo o *prazer* como um item do modo de ser da natureza humana, boa parte dos doutrinadores,

em particular Clemente, propõe a insana necessidade de extirpá-lo e não de entendê-lo e de vivenciá-lo (SPINELLI, 2015, p. 261).

Das constatações de Spinelli, chamamos a atenção para dois pontos. O primeiro diz respeito à própria promoção e consolidação da caricatura do ‘epicureu devasso’. O segundo ponto se refere ao pressuposto cristão segundo o qual o prazer deveria ser extirpado.

Sobre o primeiro ponto, trata-se da assimilação caricata do epicureu e os excessos, sobretudo alimentares, a qual nos referimos no tópico 1 do presente artigo. Alinhado com o que afirmamos nesse tópico, Spinelli também sentencia que, em Roma, a “doutrina da frugalidade” de Epicuro “[...] se pôs a serviço, entre os patrícios romanos, da justificação do fausto, do excesso e da permissividade” (SPINELLI, 2015, p. 329). Aliás, para Spinelli, quando Justino afirma (como citamos no tópico 2) que “[...] Epicuro e outros de sua laia viveram, ao que parece, na abundância, glória e felicidade” (Justin. *Apol.* 2. VII. 3), isso “[...] reflete a fama dos epicureus de seu tempo [...]”, a qual “[...] já não condizia com o viver de Epicuro individualmente, e sim com a imagem que dele fizeram [...]” (SPINELLI, 2015, p. 211).

Quanto ao segundo ponto, ou seja, quanto à defesa dos Apologistas em prol da extirpação do prazer, a discussão aqui gira em torno da divergência entre eles e os epicureus acerca das suas respectivas formas de se conceber a natureza humana. Para os epicureus, como bem assinalou Spinelli, o prazer:

[...] carece forçosamente de controle, de *moderação*, mas jamais de erradicação, porque tal corresponderia a eliminar, em nós, nossa própria natureza, desvirtuar o nosso próprio ser e, com ele, a possibilidade da edificação virtuosa humana (SPINELLI, 2015, p. 262).

Já do ponto de vista dos Apologistas, o prazer deve ser extirpado, ainda que seja admitido como “um item do modo de ser da natureza humana” (SPINELLI, 2015, p. 261). Spinelli tem razão ao fazer essa



afirmação sobre os Padres Apologistas no que se refere ao prazer, pois, de fato, não há nos seus escritos (nos de Clemente, de Justino, etc.) qualquer negação do prazer enquanto “modo de ser da natureza humana”, embora a “insana necessidade de extirpá-lo” esteja sempre presente. Um bom exemplo disso é a seguinte passagem (citada no tópico 3) da *Epístola* de Ambrósio:

Pois existe algo tão reprovável quanto o que nos excita ao luxo, à corrupção, à devassidão, como o incentivo à luxúria, o que seduz ao prazer, o combustível da incontinência, a chama do desejo? (Ambr. *Ep.* LXIII. 8, tradução nossa).

Definitivamente, o lugar que o prazer ocupa no Cristianismo é problemático. Admitido como inerente à própria natureza humana, o prazer é, no entanto, proibido pelos Apologistas, pois fruí-lo significa incorrer em contravenção ao ideal de vida cristã que, por sua vez, é assumido como o ‘verdadeiro’ *fim* humano. Em nome desse confuso pressuposto religioso (travestido de uma pretensa ‘argumentação filosófica cristã’), os Padres Apologistas se dedicaram a extirpar da vida humana não apenas o prazer, mas também as Filosofias e os filósofos hedonistas, além, é claro, dos simpatizantes religiosos dessas Filosofias (como foi o caso de Joviniano).

Entre as Filosofias e os filósofos hedonistas combatidos pelos Apologistas estavam o Epicurismo e os epicureus. Contudo, sempre houve quem defendesse os pressupostos genuínos de Epicuro. Em Roma, por exemplo, tivemos Tito Lucrécio Caro (97 a.C. – 54 a.C.), um poeta epicureu que se dedicou no sentido de apresentar os reais fundamentos da Filosofia de Epicuro. Lucrécio fez isso ao escrever a célebre obra *De rerum natura*. Mais tarde, em Enoanda (região da Turquia), tivemos Diógenes (conhecido como ‘Diógenes de Enoanda’) (II d.C.). Esse homem encomendou uma fidedigna inscrição dos ensinamentos de Epicuro em muro de aproximadamente noventa metros de largura e três

metros de altura.<sup>20</sup> Aliás, fidedigna também é a doxografia de Diógenes Laércio (III d.C.) sobre o Epicurismo, a qual pode ser consultada no Livro X da sua obra *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Enfim, felizmente sempre tivemos na História quem assumisse a responsabilidade de manter viva a chama do exercício libertador que é a investigação filosófica, mesmo em tempos de profundo obscurantismo. Para a nossa sorte, com o Epicurismo não foi diferente.

## Referências

AMBRÓSIO AURÉLIO. *The Letters of S. Ambrose*. Translated with Notes and Indices by Members of the English Church. London: Oxford and Cambridge, 1881.

AMBRÓSIO AURÉLIO. *Political Letters and Speeches*. Translated with an introduction and notes by J. H. W. G. Liebeschuetz with the assistance of Carole Hill. Liverpool: Bell and Bain Ltd., 2005.

CÍCERO. *Oeuvres Complètes de Cicéron*. Traduction par M. Nisard. Paris: J. J. Dubochet, Le Chevalier et Comp., Éditeurs, 1948.

DIODORO SÍCULO. *Bibliothèque Historique*. Tome Premier: Livre II. Traduction Nouvelle avec: une préface, des notes e un index par Ferdinand Hofer. Paris: Adolphe Delahays, 1851.

DIODORO SÍCULO. *Library of History, Volume I: Books 1-2.34*. Translated by Charles Henry Oldfather. Loeb Classical Library 279. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1933. [https://doi.org/10.4159/DLCL.diodorus\\_siculus-library\\_history.1933](https://doi.org/10.4159/DLCL.diodorus_siculus-library_history.1933)

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vies et Doctrines des Philosophes de l'Antiquité, Tome Premier*. Traduction par Charles Maric Zevort. Paris: Charpentier, 1847.

---

<sup>20</sup> O leitor interessado pode consultar o conteúdo dessa inscrição no seguinte endereço eletrônico: [http://www.english.enoanda.cat/the\\_inscription.html](http://www.english.enoanda.cat/the_inscription.html).

DIÓGENES LAÉRCIO. *Lives of Eminent Philosophers, Volume II: Books 6-10*. Transl. by Robert Drew Hicks. Loeb Classical Library 185. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1925. [https://doi.org/10.4159/DLCL.diogenes\\_laertius-lives\\_important\\_philosophers\\_book\\_x\\_epicurus.1925](https://doi.org/10.4159/DLCL.diogenes_laertius-lives_important_philosophers_book_x_epicurus.1925)

DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

EPICURO. *Lettres et Maximes*. Texte Étable et Traduit avec une Introduction et des Notes par Marcel Conche. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

EPICURO. *Carta a Meneceu*. Trad. Álvaro Lorencini e Enzo Dell Carratore. São Paulo: Unesp, 2002.

EPICURO. *Máximas Principais*. Introdução, tradução e notas de João Quartim de Moraes. Campinas (SP): IFCH/UNICAMP, 2006 (Coleção Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução, n. 13).

EPICURO. *Sentenças Vaticanas*. Texto, tradução e comentários de João Quartim de Moraes. São Paulo: Loyola, 2014 (Coleção Clássicos da Filosofia).

EUSÉBIO DE CESAREIA. *Chronicon*. Translated from Classical Armenian by Robert Bedrosian, 2008.

GILLY, William Stephen. *Vigilantius and his times*. London: Seeley, 1844.

HORÁCIO. *Sátiras*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

HORÁCIO. *Sátiras Epístolas*. Arte Poética. Introducciones, Traducción y Notas de José Luis Moralejo. Madrid: Gredos, 2008.

JERÔNIMO DE ESTRIDÃO. *Against Jovinianus*. Translated by William Henry Fremantle. New York: Aeterna Press, 2016.

JERÔNIMO DE ESTRIDÃO. *Jerome: The Principal Works of St. Jerome*. Translated by Fremantle, M. A., The Hon. W. H. New York: Christian Literature Publishing Co., 1892.

JUSTINO. *I e II Apologias: Diálogo com Trifão*. Introdução e notas por Roque Frangiotti; tradução por Ivo Storniolo, Euclides M. Balancin. São Paulo: Paulus, 1995. – (Patrística).

JUSTINO. *Apologies*. Introduction et Index par Louis Pautigny. Paris: Éditions Picard, 1904.

LACTÂNCIO. *Instituciones Divinas*. Libros I-III e IV-VII. Trad. Sánchez Salor. Madrid: Gredos, 1990.

LEA, Henry Charles. *History of Sacerdotal Celibacy in the Christian Church in Two Volumes*. v. 1. New York: The Macmillan Company, 1907. <https://doi.org/10.2307/30066926>

ROUX, Georges. *Ancient Iraq*. London: Penguin Group, 1992.

SANO, Lucia. *Das Narrativas Verdadeiras, de Luciano de Samósata*: tradução, notas e estudo. 2008. 175 p. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SEXTO EMPÍRICO. *Les Hipotiposes ou Institutions Pirroniennes de Sextus Empiricus en Trois Livres*. Traduites du Grec par Huart. Amsterdam: 1725 (<https://remacle.org>)

SPINELLI, Miguel. *Caminhos de Epicuro*. São Paulo: Loyola, 2009.

SPINELLI, Miguel. *Filósofos pré-socráticos: primeiros mestres da filosofia e da ciência grega*. 3. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

SPINELLI, Miguel. *Helenização e recriação de sentidos: a filosofia na época da expansão do cristianismo – séculos II, III e IV*. Caxias do Sul: Educ, 2015.

TITO FLÁVIO CLEMENTE. *Stromates*. Traduction française par M. de Genoude. Paris: Chez Sapia, Libraire-Éditeur, 1839.

TITO FLÁVIO CLEMENTE. *The Writings of Clement of Alexandria*. William Wilson. v. 1-2. Edinburgh: T. & T. Clark, 1867-1869.

URSTAD, Kristian. Aristippus and Freedom in Xenophon's Memorabilia. *Práxis*, v. 1, n. 2, p. 41-55, 2008.

Bíblia:

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Trad. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Loyola, 2001, 1653 p.

Data de registro: 28/01/2019

Data de aceite: 28/08/2019



## Os desafios da compreensão: um ensaio sobre a hermenêutica da complexidade

*Humberto Calloni\**  
*Filipi Vieira Amorim\*\**

**Resumo:** O objetivo do artigo é investigar os desafios da compreensão da complexidade imanente às múltiplas realidades. Metodologicamente, dada a natureza teórica do ensaio, as discussões apresentadas estão acompanhadas das reflexões de Edgar Morin sobre “O Método”. O ponto de partida para o debate é a ruptura histórica entre as ciências da natureza e as ciências do espírito que, por consequência, encerraram a ciência e a filosofia em compartimentos disciplinares aparentemente incomunicáveis. Com vistas à superação deste isolamento, reivindica-se uma hermenêutica da complexidade de modo que sejam compreendidas as relações, colaborações e complementações intrínsecas aos diferentes conhecimentos e saberes.

**Palavras-chave:** Edgar Morin. Complexidade. Hermenêutica. Filosofia. Educação.

### Comprehension Challenges: an essay on the complexity hermeneutics

**Abstract:** The aim of this paper is to investigate the challenges on comprehension of complexity immanent to multiple realities. Methodologically, given the theoretical nature of this essay, the discussions presented are accompanied by the reflections of Edgar Morin on “The Method”. The starting point for debate is the historical rupture between natural and spiritual sciences that, as consequence,

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). *E-mail:* [hcalloni@mikrus.com.br](mailto:hcalloni@mikrus.com.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4959-8088>

\*\* Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). *filipi\_amorim@yahoo.com.br* *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-3837-3171>

enclosed science and philosophy in apparently incommunicable disciplinary compartments. With a view to overcome this isolation, a hermeneutic of complexity in order for us to understand the relations, collaborations and complements intrinsic to different kinds of knowledge.

**Keywords:** Edgar Morin. Complexity. Hermeneutics. Philosophy. Education.

## **Los desafíos de la comprensión: un ensayo sobre la hermenéutica de la complejidad**

**Resumen:** El objetivo de este artículo es investigar los desafíos de la comprensión de la complejidad inmanente a las múltiples realidades. Metodológicamente, dada la naturaleza teórica del ensayo, las discusiones presentadas van acompañadas por las reflexiones de Edgar Morin sobre “El Método”. El punto de partida para el debate es la ruptura histórica entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu que, por consecuencia, encierran la ciencia y la filosofía en compartimientos disciplinares aparentemente incommunicables. Con miradas a la superación de este aislamiento, se reivindica una hermenéutica de la complejidad para comprender las relaciones, colaboraciones y complementaciones intrínsecas a los diferentes conocimientos y saberes.

**Palabras clave:** Edgar Morin. Complejidad. Hermenéutica. Filosofía. Educación.

## **À guisa de introdução: a complexidade da complexidade**

O pensador francês, Edgar Morin (1921–), relata que, em uma conversa informal, por ocasião de uma visita a uma família de amigos, o menino, que ouvia a conversa sobre complexidade, entre os adultos, interveio dizendo: “A complexidade é complexa...”.

Longe de ser um jogo de palavras, a intuição do menino foi certa e Morin o elogiou naquela intuitiva declaração. A afirmativa do menino significa que a complexidade só pode ser compreendida por ela mesma.

Em outras palavras, um pensamento redutor/simplificador não se credencia em nome da complexidade. E o que significaria um pensamento complexo senão o entendimento de que o pensamento leva em consideração a unidade na diversidade e vice-versa? Morin entende que “a complexidade é um problema, é o desafio, não a resposta” (MORIN, 2001, p. 559), para que se compreenda o fato de que “tudo está ligado a tudo” e que a mais simples expressão da natureza física ou psíquica é plena de perplexidade. É o desafio diante das incertezas, do não sabido, do imponderável e da estranheza diante dos fenômenos, da vida e do mundo; mas é também o desafio diante da presunção de uma razão que insiste em diagnosticar o mundo real como se este obedecesse a uma ordem pré-determinada, sem o concurso do acaso.

E o que é o mundo real?

Em um primeiro momento, cabe considerar a certeza de que os seres vivos são determinados pelas operações de suas matrizes genéticas. De uma semente de couve, nasce uma couve; de uma semente de girassol, nasce um girassol. Poderia ser diferente? Claro que não! Todo o ser vivo é pré-determinado, possui um código vital específico, um genoma próprio. Um genótipo que determina um fenótipo. Combinações específicas a cada espécie e desta para cada indivíduo. Isso parece inevitável, inquestionável. Porém – porque sempre há um *porém* nas ciências –, encontros prováveis, ou improváveis, entre elementos exógenos ou endógenos ao indivíduo, ou a sua espécie, podem, eventualmente, alterar o seu código genético e produzir mutações, alterações radicais e determinar outra forma/estrutura/organização de seu DNA. Com isto, afirma-se que o determinismo é uma das qualidades dos fenômenos da natureza, uma lei, mas uma lei que pode conter, dentro em si, possibilidades ou variáveis determinísticas ou eventos determinísticos paradoxais, como o acaso, o fortuito, o inesperado, os encontros aleatórios entre elementos distintos, que podem produzir (re)organizações inéditas entre os elementos de um sistema, em indivíduos, nas espécies e assim por diante.



Por outro lado, o real pode ser interpretado aquilo que se oculta, o que não se deixa transparecer, o que não é visível, o inobservável, o escasso ou carente de positivities. Definição que lembra a “coisa em si”, do filósofo Immanuel Kant (1724–1804). Mas o que é a “coisa em si”, de Kant (1988), senão aquilo de que a coisa é feita e que não se deixa transparecer e, contudo, determina o “seu real”?

Foi necessário que a ciência evoluísse em suas pesquisas, seja na química, na física, na biologia, na cosmologia, enfim... para dizer o óbvio: A “coisa em si” do sal de cozinha, por exemplo, é o NaCl. É claro que não se pode *enxergar* as reações químicas, as relações entre átomos, moléculas, elementos nucleares senão por seus efeitos e causas. Não se pode “ver” os elétrons que passam por uma corrente elétrica e, no entanto, há uma noção aproximada do que sejam, há um modelo abstrato. De qualquer forma, o que parecia transcendental emergiu do caráter apodítico da imanência das organizações do universo atômico, dos átomos, moléculas, do subsolo atômico, etc.

Na esteira individual e social, age-se como se o real fosse transparente. Diz-se: aquela árvore ali a frente é real; o sentimento em relação à vida e à morte é real. O ódio ou o amor que se sente é real, isto é: verdadeiro, profundo, e assim por diante. Slavoj Žižek (1949-) abre um capítulo de livro com uma expressão que impacta pela sua peremptoriedade: “É a ideologia, estúpido!” (ŽIŽEK, 2011), tentando argumentar que a “estupidez” e a “manipulação ideológica” se endereçam a uma razão instrumental na qual a burguesia realiza uma lavagem cerebral nas classes oprimidas, a ponto de estas não serem mais capazes de identificarem seus verdadeiros interesses. Ou seja, a realidade percebida oculta o real em suas manifestações.

O real, e não a realidade, é o que parece escorregar da consciência, indo se alojar nos sentimentos, nas emoções que o intui na esteira da multidimensionalidade das coisas existentes, nos fenômenos humanos e não humanos. Porque há, efetivamente, graus ou patamares diferenciados de realidades, tal como demonstraram Stéphane Lupasco

(1900–1988) e Basarab Nicolescu (1942–) – “Damos ao nome ‘realidade’ seu significado tanto pragmático como ontológico. Entendo por Realidade, em primeiro lugar, aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas” (NICOLESCU, 1999, p. 7).

Sendo assim, reconhecer a complexidade da complexidade, ou a complexidade do real, só pode ser apreendido na dialógica da unidade/diversidade. Por quê? Porque o real, como concluiu com Paulo Freire (1921–1997), só pode ser apreendido no movimento de suas retotalizações constantes, e a transdisciplinaridade é uma das demandas para a compreensão do real.

A complexidade é complexa sem excluir a simplificação ou a redução, porque entende que a simplificação tem exercido uma determinação significativa nas ciências, no conhecimento dos fenômenos da realidade. Ou seja, “o mito da simplicidade foi extraordinariamente fecundo para o conhecimento científico, que se pretende um conhecimento não trivial, que não investiga ao nível da espuma dos fenômenos, mas procura, por trás do fenômeno, o invisível” (MORIN, s./d., p. 103).

Por outro lado, a complexidade luta contra o pensamento simplificador, redutor. Incorpora o pensamento redutor, complexificando-o, isto é, percebendo nele conexões pré-existentes que, no entanto, foram mutiladas pela racionalização. É o que destaca também Robin Fortin (2007, p. 19) ao afirmar que “a ciência, se quer continuar a progredir, deve sofrer uma reforma completa. Esta reforma deverá ir no sentido do desafio que a espera e que é o de reconhecer a complexidade do real”. Logo, trata-se do reconhecimento, ainda que tardio, de que a hiperspecialização do conhecimento promovido pela ciência reduz a relação de sentidos entre aquilo que se cria/descobre pelo método científico e aquilo que se mostra como realidade individual e social. Aqui, a transdisciplinaridade figura como desafio específico às ciências (naturais e do espírito) historicamente disjuntas, fragmentadas e isoladas

em sítios hermenêuticos de complexidade imanente, embora negligenciada em nome da suposta certeza do conhecimento acerca da realidade.

### **Diálogo aproximado entre hermenêutica e complexidade**

Com base no até então exposto, o desafio deste debate é o de tentar compreender o seguinte: Em que medida a epistemologia da complexidade traria intuições hermenêuticas? Teria, por exemplo, um hermeneuta como Hans-Georg Gadamer (1900–2002), do ponto de vista da sua extensa obra “Verdade e Método”, em seus volumes I e II (GADAMER, 1997; 2002), fecundado o pensamento complexo de Edgar Morin? Nesse sentido, é evidente que Morin leu, conhece as obras e os ensinamentos daquele pensador. Entretanto, não se pode apurar com precisão, a partir das inúmeras obras existentes de Morin e de seus intérpretes, alusões mais demoradas à noção de hermenêutica, direta ou indiretamente endereçadas ao filósofo alemão, como se constata na epígrafe de “O Método 5. A humanidade da humanidade”, momento em que Morin cita diretamente a seguinte passagem atribuída a Gadamer: “Entendemos por consciência histórica o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente” (GADAMER *apud* MORIN, 2012, p. 202).

Desse ponto de vista, não há dúvida de que é possível um diálogo entre Morin e Gadamer. E tal afirmação não se faz por mera amorosidade teórica, mas porque é perceptível, entre ambos, temáticas de ordem universal e particular que propiciam um debate fecundo e inovador. É que a realidade – seja ela qual for –, ou o real, é sempre uma *tradução*, isto é, uma interpretação. No limite, todo conhecimento científico, filosófico, antropossociológico, etc., é uma hermenêutica que o cérebro/espírito humano realiza a todo momento para a compreensão dos processos vitais, históricos, culturais, sociais e assim por diante. Sendo assim, todo o Método de Edgar Morin pode – e deve – ser compreendido

como uma hermenêutica complexa (da filosofia, das ciências, das artes, das religiões, da sociologia, da história da humanidade e não humanidade).

### **O Método em Edgar Morin: (ou) ciências do espírito e ciências da natureza**

Trata-se menos de se questionar o método das ciências da natureza, emprestado às ciências do espírito, uma vez que “O fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências do espírito”, notadamente a partir do século XIX (GADAMER, 1997, p. 31). Neste sentido, partilha-se da concepção de Gadamer para a sequência da tratativa empreendida, pois o filósofo alemão entende que o fenômeno da compreensão, antes de mais nada, é intrinsecamente humano. Sendo assim, a hermenêutica já não está ocupada com a doutrina dos métodos, mas com o fenômeno da existência humana, do ser no mundo e com o mundo.

Daí que a noção de Método, em Morin, não parte de uma dogmática metodológica, seja das ciências do espírito, seja das ciências da natureza. Método, para o filósofo francês, significa “caminho” de investigação, sem que haja rupturas epistemológicas prévias entre os fenômenos da natureza e os fenômenos do espírito, ainda que distintos. De qualquer forma, o Método parte, inicialmente, com a noção grega de *physis*, um conceito especificamente grego, cuja garantia de sentidos para a atualidade não seria a mesma datada do século VI a.C. para os filósofos físicos daquele período e para os quais *physis* seria tudo o que se originava do mundo dos fenômenos da Natureza, ou seja, grosso modo, tudo o que germinava, crescia, se desenvolvia e morria: enfim, o movimento dos seres. Historicamente, a noção de *physis* grega migrou para o conceito genérico “Natureza”, compreendendo esta como o mundo cósmico, planetário, geofísico e todos os seres vivos.

Se as ciências da natureza têm se dedicado ao estudo específico da *physis* (cuja noção abre-se para as descobertas da física, físico-química e da biologia, bioquímica, etc.), as ciências do espírito têm se dedicado ao universo especificamente humano, da cultura, da história, da sociedade, da educação, das artes e da filosofia. É certo que uma ciência não se desenvolve sem o concurso de relações com as demais ciências, mesmo que circunscrevam suas teorias e métodos em disciplinas, cercos específicos. A literatura disponível a este respeito informa que sempre houve alfândegas em que os saberes se disseminaram e se fecundaram mutuamente. Paradoxalmente, cristalizou-se, notadamente a partir do século XVII, uma separação objetiva entre as ciências do espírito e as ciências da natureza. Embora René Descartes (1569–1650) não tenha sido original na formulação do *cogito*, o certo é que a sua ênfase nas “ideias claras e distintas” e na dúvida metódica (DESCARTES, 1979), conferiu à Razão, ao espírito, um desdobramento histórico determinante nos modos de interpretar o que seria o real e a realidade. É que o “penso, logo sou/existo” transfigurou-se no que atualmente se entende como “paradigma ocidental” da racionalidade humana. Com isso, não se desdenha o fato de que se deve observar e pensar os fenômenos com a clareza e a distinção necessárias à compreensão e ao conhecimento. Ter clareza difere de “ter ideias claras”, dado que “ter ideias claras” presume a certificação de verdade inquestionável, quando é sabido que a própria Razão é vítima de sua cegueira, de sua racionalização, de seus mecanismos e de sua manipulação do real.

As ciências do espírito e as ciências da natureza têm desenvolvido hermenêuticas específicas em seus processos de descobertas, com linguagens e metalinguagens oraculares, ou seja, herméticas entre si e aos não iniciados, ainda que tenham mantido alguns vasos comunicantes para a drenagem de suas descobertas. Mesmo assim, as ciências do espírito e as ciências da natureza miram-se como duas entidades estranhas entre si, pouco atentas ao que uma tem a dizer à outra.

Em *O Método 3. O Conhecimento do Conhecimento*, Edgar Morin destaca:

Pode-se e deve-se definir filosofia e ciência em função de dois pólos opostos do pensamento: a reflexão e a especulação para a filosofia; a observação e a experiência para a ciência. Mas seria uma loucura crer que não há reflexão nem especulação na atividade científica ou que a filosofia desdenha por princípio a observação e a experimentação. As características dominantes numa são dominadas na outra e vice-versa. Por isso, não há fronteira “natural” entre elas (MORIN, 1999, p. 31).

E, mais adiante, Morin acrescenta:

Mesmo depois da disjunção entre ciência e filosofia, a comunicação nunca foi totalmente cortada, mas somente encurtada. Sempre houve reflexão filosófica sobre a ciência [...]; sempre houve entre os filósofos o desejo de que a filosofia se torne “saber do saber científico, a sua consciência de si” (MORIN, 1999, p. 31).

Como se observa, sempre houve tentativas de uma comunicação entre as ciências do espírito e as ciências da natureza, mas o divórcio fundamental permanece para o conhecimento do conhecimento. A ciência, como explicou Martin Heidegger (1889–1976), filósofo alemão que influenciou tanto Gadamer quanto Morin, necessita, inevitavelmente, da paixão pelo perguntar, do entusiasmo pelo descobrir, “em meio à inexorabilidade da prestação de contas crítica, da demonstração e da fundamentação” (HEIDEGGER, 2008, p. 15). Nesse horizonte, conhecer o conhecimento é unir o que está separado, disjuntado, simplificado/reduzido; ter consciência de que o todo está nas partes e estas no todo, tal como, desde o século XVII, Blaise Pascal (1623–1662) anunciara. Ainda neste caminho, tal como alerta-nos Fortin (2007, p. 48), é necessário compreendermos que:

[...] toda totalidade ativa é uma totalidade retroativa que transforma os que a compõem. O mesmo é dizer que mais uma vez não se pode reduzir o todo às partes como na visão reducionista. O todo determina as partes tanto quanto estas o determinam. Estes termos devem ser sempre concebidos num circuito retroativo e recursivo.

O conhecimento do conhecimento é a reflexão que o conhecimento realiza sobre si, é o tomar consciência de si. Essa dimensão ética, que implica ações e retroações do pensamento complexo, anuncia criticidade e responsabilidade do saber e sua relação imediata com o mundo da vida. Assim, a ciência que não tem consciência de si *não é científica*, não é sujeito de si mesma, mas objeto de variadas motivações.

### **O pensamento redutor/simplificador**

Se *O Método* “parte” da *physis*, como acima descrito, não é por uma opção privilegiada de abordagem ou escolha aleatória, mas por ser a *physis* a origem da qual todos os sistemas vitais e não vitais se originaram e se regeneram. Porém, o pensamento complexo (*complexus* = o que é tecido junto, como prefere Morin) não reduz o conhecimento à *physis*. É que, tal como exposto nas palavras de Morin (1999, p. 42):

[...] o pensamento complexo reconhece ao mesmo tempo a impossibilidade e a necessidade de totalização, de unificação e síntese. Deve, pois, tragicamente, visar à totalização, à unificação e à síntese, mesmo lutando contra a pretensão a essa totalidade, unidade, síntese, com a consciência absoluta do caráter inacabado de todo conhecimento, de todo pensamento e de toda obra.

Embora o fato de que o pensamento redutor tem sido eficaz, no que diz respeito ao desenvolvimento das ciências da natureza, como acima referido, com os benefícios e malefícios das especializações não comunicantes, o fato é que esse pensamento redutor tem causado,

historicamente, cegueiras de consequências trágicas para a vida humana e não humana. Por exemplo: reduzir ou simplificar a vida humana e não humana ao caráter econômico tem causado incontáveis tragédias sociais, culturais, ecológicas, políticas e assim por diante. Quando o sistema econômico predomina em escala local ou planetária, e determina o mercado como elemento mediador de valores, sentidos e significados do viver, todos os demais valores reais e virtuais do ser humano e da natureza são secundados e não menos vilipendiados, desqualificados. Outro exemplo: reduzir ou simplificar a vida humana e não humana à política que exclui a participação popular em suas estratégias e ações, significa ampliar o espaço às ditaduras necrófilas, seja de direita ou de esquerda, e mesmo em democracias incipientes em que o cinismo de determinados políticos profissionais se valem de favores e promessas para locupletarem-se ou lograrem influências nas políticas de Estado para fragilizar as finalidades éticas de sua (do Estado) existência. A guerra civil na Síria, por exemplo, já causou a morte de mais de 500 mil habitantes (alguns acreditam em 1 milhão), além da migração em massa da população oprimida para outros países. Parafraseando Žižek (2011), “É a política...”.

É a política que tem instalado a violência histórica no Mato Grosso do Sul na disputa pelas terras entre fazendeiros e os índios Guarani-Kaiowá. Desde 1980, destroem a cada dia a dignidade e a naturalidade das comunidades indígenas. É o predomínio, a redução/simplificação do político sobre as demais esferas da atividade social, da cultura, da história das etnias, etc. Em uma reportagem da Zero Hora, do dia 11 de setembro de 2015, encontra-se a carta que Eliseu Guarani-Kaiowá entregou ao Papa Francisco em um encontro. Eliseu não foi o primeiro a pedir ajuda ao Papa. Lembremos que, em 1983, “foi assassinado Marçal de Souza Tupã-Y, liderança indígena conhecida internacionalmente por ter pedido ajuda ao Papa João Paulo II”, enfatiza a reportagem. Diz a carta, entregue ao Papa por Eliseu Guarani-Kaiowá:



Os Guarani-Kaiowá vivemos no estado do Mato Grosso do Sul, enfrentando as piores condições de vida, sofremos a violência mais profunda e a situação de maior vulnerabilidade social e cultural no país. Somos cerca de 45 mil pessoas e vivemos no exílio, fora de nossas terras, que se encontram invadidas por fazendeiros que delas nos expulsaram em passado recente com o apoio do Estado brasileiro.

É evidente que o pensamento redutor mutila a compreensão do todo, favorecendo apenas interesses de outra ordem, como o não menos evidente poder econômico, que nutre as capilaridades dos interesses de classes, das decisões políticas em nível de Estado: poder das classes sociais, historicamente dominantes a partir da Revolução Francesa (revolução burguesa do século XVIII).

Um outro exemplo de pensamento simplificador é o que se observa ao reduzir o ser humano unicamente a sua natureza biológica ou unicamente a sua natureza cultural, espiritual, social ou individual. Todo pensamento redutor é incapaz de perceber o todo, as relações entre esse todo com as partes que o compõe e que retroagem sobre o todo, e vice-versa. Todo pensamento redutor mutila a compreensão do real/realidade.

## **O pensamento complexo**

O pensamento complexo é o pensamento que é capaz de perceber a relação entre as partes e o todo de um fenômeno, sabendo que o todo nunca é totalizado devido ao movimento incessante da *physis*, que determina as transformações, mutações dessa relação. Assim, ordem-desordem-interação-organização é um fenômeno inerente à natureza dos processos vitais e não vitais e que se faz presente, para Morin, desde o *início* do Cosmos, a partir do *Big-bang*, ou catástrofe inicial, passados, aproximadamente, 14 bilhões de anos.

Embora a noção de complexidade tenha como um de seus princípios a compreensão sistêmica da realidade, ela não se reduz ao pensamento

sistêmico. Um sistema, como sabemos, é um todo constituído por elementos distintos que interagem entre si e determinam a natureza de sua organização. Um sistema pode ser fechado ou aberto. Nos processos vitais, um sistema é, ao mesmo tempo, aberto e fechado. Fechado, porque necessita manter a sua identidade, a sua *ipseidade*, sua natureza específica enquanto indivíduo e espécie; aberto, porque, para manter-se, um ser vivo necessita realizar trocas com o meio ambiente, processar as informações do meio exterior. Em um nível mais complexo, como no caso do ser humano (embora possamos expandir às demais espécies), trata-se de um sistema *triúnico*, ou seja, o ser humano é um sistema enquanto indivíduo, sociedade e espécie. Quer dizer que o ser humano é constituído por um sistema a um tempo aberto e fechado. Disso decorre o entendimento de que a complexidade não se encerra nos sistemas nomeadamente aberto ou fechado, dado que o movimento de reconhecimento dessa mesma complexidade representa o contínuo que se encerra na determinação sistêmica.

Do mesmo modo, a clássica sociologia, ao visar o indivíduo, ocultava a sociedade; ao visar a sociedade, ocultava o indivíduo. A sociedade era a mera soma dos indivíduos. A espécie não era considerada. Nessa perspectiva, embora não totalmente superada, as ciências sociais, entendidas nesta discussão como parte das ciências do espírito, aproximavam-se mais das ciências da natureza do que das suas próprias fontes de interpretação, compreensão e leitura do real/realidade. Dito de outro modo, o desejo de alcance e reconhecimento como forma de assegurar certa legitimidade científica mantinha a sociologia clássica refém do método tradicional de apreensão da realidade. Com base nessa reflexão, o pensamento complexo diferencia-se da sociologia clássica porque une, embora distinga, o indivíduo/sujeito, a sociedade/cultura e a espécie *Homo sapiens-demens*. Daí a dialógica (relação entre dois ou mais conceitos relacionados entre si, antagônicos, concorrentes e complementares) entre indivíduo/sujeito, sociedade/cultura e espécie

que permite compreender o ser humano como um sistema triúnico (uma unidade constituída por três sistemas). Senão, vejamos:

Cada um desses termos contém os outros. Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura. [...] Cada um dos termos dessa trindade é irreduzível, ainda que dependa dos outros. Isto constitui a base da complexidade humana (MORIN, 2012, p. 52).

Importa conhecer os limites do conhecimento e seus horizontes éticos. Simultaneamente, importa conhecer “o que é o homem”, essa pergunta recorrente desde o “milagre grego”, aberta à historicidade e permanentemente vacilante em sua obsessão. No limite, toda filosofia tem se debatido na tentativa de encontrar uma resposta plausível para o sentido último do conhecimento e da condição humana. A inscrição no templo de Apolo anunciava o famoso dístico “conhece-te a ti mesmo”, para que o homem grego desvendasse a sua essência imanente.

Immanuel Kant, já mencionado, inaugura a necessidade de o conhecimento conhecer-se a si mesmo, isto é, os seus limites e possibilidades, e reinstala a pergunta: *o que é o homem? O que lhe é dado saber?* (KANT, 1987; 1988). A epistemologia da complexidade também reconhece, em Kant, uma “revolução metacopernicana que se impõe: a epistemologia não é o centro da verdade, gira em torno do problema da verdade passando de perspectiva em perspectiva e, tomara, de verdades parciais em verdades parciais” (MORIN, 1999, p. 36).

O desafio da tradição filosófica foi o de tentar deduzir verdades parciais a verdades totalizantes e universais na tentativa de responder à questão “o que é o homem?”. Duas correntes de pensamento antagônico se impõem: o materialismo e o idealismo, já presentes no pensamento humano nos séculos VI e V a.C., que têm marcado profundamente os espíritos especulativos e científicos ao longo da história. Dessas duas

correntes decorreram concepções sobre o conceito de sujeito, de história, de cultura, de sociedade, de espírito e matéria.

Como dito anteriormente:

Descartes formulou o “grande paradigma do Ocidente” quando afirmou a não comunicabilidade entre o domínio do sujeito, que era o da cogitação, da filosofia, e o domínio do objeto, da coisa extensa, que era o domínio da ciência. A disjunção entre sujeito (*res cogitans*) e o objeto (*res extensa*) remetia o primeiro para a filosofia e o segundo para a ciência, mutilando uma e outra; daí o divórcio trágico para ambas, entre ciência e filosofia (MORIN, s/d, p. 31).

Assim, também o materialismo e o idealismo são pensamentos redutores, simplificadores da complexidade do real. Para Morin, são sistemas de ideias que podem ser considerados como seres *logomorfos*, que têm estruturas lógicas e são entidades abstratas, desprovidas das aparências da vida biológica, embora haja uma vida dos sistemas de ideias: há entre os sistemas, “*grosso modo*, o tipo de vida doutrinária e o tipo de vida teórica. O que é uma doutrina? É um sistema de ideias fechado, encerrado sobre o seu núcleo, e que vive essencialmente regenerando-se na sua fonte, ou seja, o pensamento do criador ou do fundador” (MORIN, s./d., p. 29). Por outro lado, a complexidade é a dialógica entre ordem/desordem/organização que denuncia a metafísica da ordem por asfixiar o processo de transformações inerentes à natureza, bem como o tipo de vida doutrinária.

Volte-se à pergunta kantiana “o que é o homem?”, que permanece no seio das ciências do espírito e das ciências da natureza. Não se trata, aqui, de responder a esta pergunta, por óbvio, mas de relativizar o conhecimento naquilo que a noção de complexidade ajuda a pensar. Morin insiste que a complexidade é a presença da incerteza diante de algo, não a sua resposta.

O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana... Mas todos esses traços aparecem a partir de potencialidades do homem genérico, ser complexo, no sentido que reúne traços contraditórios (MORIN, 2012, p. 63-64).

Assim que o homem, o sujeito humano, não é a síntese das diferentes interpretações das ciências e da filosofia, mas a tradução/interpretação das ciências e da filosofia que situam o humano no universo de suas origens e abre-se à biologia (bio-lógica do ser). Daí que as histórias cósmicas e planetárias têm um encontro marcado com a história da hominização e o processo de humanização do humano, portador de um cérebro/espírito/linguagem e cultura, que é a um tempo *Homo sapiens* (sábio, racional) e *Homo demens* (criador, demente), ainda que as ciências da natureza não incluam na sua taxonomia esta última anotação.

### **À guisa de conclusão: compreender a compreensão**

Gadamer antecipa que a noção de compreensão é o movimento circular entre partes e todo. Ao tratar da regra hermenêutica, o filósofo declara:

A regra hermenêutica, segundo a qual devemos compreender o todo a partir do singular e o singular a partir do todo, provém da retórica antiga e foi transferido, pela hermenêutica moderna, da arte de falar para a arte de compreender. Em ambos os casos, estamos às voltas com uma relação circular prévia. A antecipação de sentido, que comporta o todo, ganha uma compreensão explícita através do fato de as partes,

determinadas pelo todo, determinarem por seu lado esse mesmo todo (GADAMER, 2002, p. 72).

É bem provável que Gadamer queira se referir a Pascal, ao assinalar que a dialógica partes-todo “provém da retórica antiga”, pois é de Pascal a sentença que afirma, no século XVII, essa “antecipação de sentido” do Círculo Hermenêutico, ou seja: “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (PASCAL *apud* MORIN, 2003, p. 25). Para Morin, essa dialógica entre partes-todo faz parte do “Princípio sistêmico ou organizacional”, um operador de sentido que participa da noção de complexidade, mas que não a limita ou encerra enquanto pressuposto para o conhecimento que se encerra em certeza determinada.

Daí que o reconhecimento desse movimento circular entre partes-todo se inscreve na dialógica dos fenômenos da natureza e nos fenômenos do espírito. Em outras palavras, não se pode mais pensar de forma redutora, simplificadora num mundo que desvenda um novo patamar de realidade, a física quântica. A urgência de uma compreensão inter, multi ou transdisciplinar é uma demanda da complexidade com que a pluralidade da realidade é tecida, diz Nicolescu (1999). O conhecimento do conhecimento é a abertura ao autoconhecimento necessário (reflexão) das ciências, dos cientistas, do pensamento que une o que está separado. O autor reclama um pensamento complexo para o que não pode mais ser compreendido a partir, unicamente, das partes que constituem um todo, mas nesse movimento circular hermenêutico, que possibilita as retroações desde sempre presentes nos fenômenos vitais: “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do Conhecimento” (NICOLESCU, 1999, p. 12).

Robin Fortin (2007, p. 20) destaca que “O Método [como conjunto da obra de Edgar Morin] amadureceu longamente, é o resultado de uma reflexão escalonada por vários anos. A sua envergadura não tem precedentes”. O conjunto da obra de Edgar Morin tem uma finalidade

singular, ou seja, fazer com que se aprenda a pensar de forma transdisciplinar por ser (também) “uma demanda da natureza”. E isto porque toda a interpretação, toda a hermenêutica tem por tarefa “esclarecer o milagre da compreensão, que não é comunicação misteriosa entre as almas, mas participação num sentido comum” (GADAMER, 2002, p. 73). Ainda que Gadamer refira-se, aqui, ao conceito de “participação” enquanto relação entre o intérprete e a obra escrita ou a obra de arte, ele revela também o sentido de participação enquanto manifestação ontológica dos entes da natureza, da historicidade e dos elementos que participam para que a “coisa em si” revele, igualmente, a sua substancialidade, como um conjunto de propriedades sem o qual não seria o que é. O pensamento transdisciplinar, que por decorrência do desdobramento daquilo que foi buscado ainda na menção/título apresentado deste ensaio – lembrado seja, *os desafios da compreensão: um ensaio sobre a hermenêutica da complexidade* –, pretende recuperar a gênese da constituição mesma dos entes que se manifestam em determinados patamares da realidade, interpretando-os, desde sempre, a partir da pluralidade de fenômenos imbricados (participantes) em sua constituição, e não mais como uma *monada*, uma unidade metafísica abstrata *ab ovo*. Assim, conhecer a realidade mesma é presumir que tudo o que existe, nasce, cresce, morre, carrega consigo a historicidade de sua constituição complexa, em que o pensamento transdisciplinar realiza a sua interpretação.

Para um fechamento, e não uma conclusão definitiva deste artigo, destaca-se a necessidade de que o pensamento complexo se configure como um paradigma no atual estágio da sociedade ocidental e planetária. A transdisciplinaridade, coirmã da complexidade, ainda que reconhecidos os grandes obstáculos no caminho dos desafios da compreensão inserida na hermenêutica da complexidade dos fenômenos epocais, pode se tornar um pensamento presente no senso comum. Entretanto, um dos maiores obstáculos para tal é justamente a permanência de uma Educação disciplinar que não dialoga com as

demais disciplinas do conhecimento, assim como o crescimento exponencial das especializações não comunicantes entre si, que as impede de perceber o vínculo entre a vida e o conhecimento, ou seja, a *bio-lógica* do conhecimento. O desafio que se apresenta no mundo contemporâneo é, pois, resistir a todo custo ao pensamento simplificador, atomizado, parcelar e redutor, diz Morin. E acrescenta, em seu Prefácio ao “O Método 2. A vida da vida”, que o que lhe anima a investigação “É o horror do pensamento mutilado/mutilante. É a consciência de que aquilo que mais falta nos faz não é o conhecimento daquilo que ignoramos, mas a aptidão para pensar aquilo que sabemos” (MORIN, 2005, p. 24).

Compreender a compreensão, do ponto de vista da urgência e da emergência da hermenêutica da complexidade intrínseca à vida enquanto condição e determinação, requer ao espírito humano o reconhecimento dos limites do conhecimento disciplinar, mutilado pelo paradigma simplificador. De tal modo o cientificismo clássico fragmentou a realidade que os sentidos que possibilitariam sua interpretação se distanciaram das necessidades éticas, políticas e estéticas que compõem a existencialidade humana. Sem que isto se faça argumento tautológico, cumpre reconhecer o caminho transdisciplinar, em termos educacionais, como uma das possibilidades de conhecer o conhecimento e compreender a compreensão. A hermenêutica da complexidade, que por si só é um desafio ao conhecimento, representa ao espírito humano o reencontro consigo, com o outro e com o mundo, nisto que se constitui o mundo vivido do indivíduo situado singularmente, que vai do local particularizado ao todo que a ele se liga, ainda que disperso na infinidade do insondável cosmos que nos habita, e vice-versa. Compreender é e sempre será um desafio, não uma solução.



## Referências

- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FORTIN, Robin. *Compreender a complexidade: introdução ao método de Edgar Morin*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- KANT, Immanuel. *Prolegômenos a toda a metafísica futura que queira apresentar-se como ciência*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. *O Método 2. A vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. *O Método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MORIN, Edgar. *O Método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999.

ŽIŽEK, Slavoj. *Primeiro como tragédia, depois como farça*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Data de registro: 06/11/2018

Data de aceite: 24/04/2019



 **Educación de, por y para la Democracia: la relación medios-fines en la filosofía de John Dewey**

*Horacio Héctor Mercau\**

**Resumen:** La intención del presente trabajo es la de explorar la relación medios-fines exponiendo que la misma se presenta en la obra de John Dewey como camino y horizonte coherente y consistente de su propuesta filosófica y educativa. La relación medios-fines dirige la investigación llevándonos a una comprensión del conocimiento como práctica evaluativa y transformadora. Esta concepción epistemológica sienta las bases para repensar la educación y la democracia y brinda elementos suficientes para superar las dicotomías pensamiento - emoción, hechos - valores y sociedad-individuo. El método utilizado es la investigación. La educación y la democracia son los espacios en los cuales la relación medios-fines, ya sea en su fase natural o adaptativa, ya sea en su fase moral o crítica, ya sea en su fase social o pública, encuentra unidad y continuidad. En la educación de, por y para la democracia la inteligencia y la actividad se interrelacionan mutuamente.

**Palabras claves:** Investigación. Educación. Democracia. Medios-fines.

**Education of, by and for Democracy: the means-ends relationship in the philosophy of John Dewey**

**Abstract:** The intention of the present work is to explore the media-ends relationship by explaining that it is presented in the work of John Dewey as a coherent and consistent road and horizon of his philosophical and educational proposal. The media-ends relationship directs research leading us to an understanding of knowledge as an evaluative and transforming practice. This epistemological conception lays the foundations to rethink education and

---

\* Doutorado em Filosofia pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Bolsista pós-doutorado Capes no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto/SP. *E-mail:* [horacio.mercau@gmail.com](mailto:horacio.mercau@gmail.com). *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-8854-2204>

democracy and provides sufficient elements to overcome the dichotomies thought - emotion, facts - values and society - individual. The method used is investigation. Education and democracy are spaces in which the means-ends relationship, whether in its natural or adaptive phase, whether in its moral or critical phase, whether in its social or public phase, finds unity and continuity. In the education of, by and for democracy, intelligence and activity are mutually interrelated.

**Keywords:** Research. Education. Democracy. Media-ends

### **Educação de, por e para a democracia: a relação meio-fim na filosofia de John Dewey**

**Resumo:** A intenção do presente trabalho é explorar a relação meio-fim, explicando que ela é apresentada no trabalho de John Dewey como um caminho e horizonte coerente e consistente de sua proposta filosófica e educacional. O relacionamento meios-fins direciona pesquisas que nos levam a uma compreensão do conhecimento como uma prática valorativa e transformadora. Essa concepção epistemológica lança as bases para repensar a educação e a democracia e fornece elementos suficientes para superar as dicotomias pensamento – emoção, fatos – valores e sociedade – indivíduo. O método utilizado é a investigação. Educação e democracia são espaços em que a relação meio-fim, seja em sua fase natural ou adaptativa, seja em sua fase moral ou crítica, seja em sua fase social ou pública, encontra unidade e continuidade. Na educação de, pela e para a democracia, a inteligência e a atividade estão mutuamente inter-relacionadas.

**Palavras chaves:** Investigação. Educação. Democracia. Meios-fins.

### **Introducción**

A la posición pragmatista le correspondería ser modesta. Un llamado a la modestia está en el investigador, quien debe asumir que hay una respuesta correcta a la pregunta en cuestión, pero no debe asumir que él tiene la respuesta correcta en la mano. La respuesta correcta, si hay

una, es la que se obtendría si la investigación se continuara hasta donde pudiera llegar fructíferamente.

Vemos hoy la relevancia continua de la filosofía de John Dewey, especialmente en lo que se refiere a preguntas que están en la intersección entre la ética, la educación y la política. Según Dewey somos seres "solucionadores de problemas cooperativos, habituales". Desde esta concepción de la experiencia la inteligencia es rítmica y continua. Y no algo aparte de la naturaleza encarnada, habitual y reconstructiva de la experiencia humana. En función de ello las formas en que la inteligencia así interpretada plantean un desafío fundamental a las nociones tradicionales del agente moral, deliberación moral, público y educador. Las concepciones de Dewey de la naturaleza y la inteligencia humana proporcionan un marco útil para repensar muchos de los problemas asociados con una mejor comprensión de qué tipo de ciudadanos somos y cómo debemos vivir y educarnos.

Podemos decir que uno de los problemas más importantes de la filosofía de la investigación experimental de Dewey ha consistido en determinar de qué manera se manifiestan las conexiones y relaciones que se dan dentro de la investigación o relación medios-fines y cómo interactúan estas tres formas en las que se presenta la investigación: natural, moral y social. Considero que los beneficios de reivindicar la continuidad y ritmo de la relación medios-fines en todo proceso de investigación colaboran en lo que Dewey intento llevar a cabo toda su vida, a saber, superar dualismos erradicando las barreras entre clases sociales. La educación y la democracia son el motor y el horizonte de esta tarea urgente y fundamental. Y es a través de un proceso de investigación que podemos solucionar los problemas del pueblo atendido a sus intereses y a nuestras necesidades. Así mismo, al promover una investigación falibilista, experimental y publica estamos, ensayando de manera modesta y humilde, la construcción de herramientas generales para afrontar las consecuencias de los afectados a través de una educación que promueva un aprendizaje democrático y transformador en

el cual se evalúen críticamente los valores de la comunidad. En función de ello podemos decir entonces que la investigación educa democráticamente al pueblo para juzgar las consecuencias.

## **Investigación**

En todo proceso de investigación se opera la transformación efectiva del material existencial que incita a la misma indagación. De esta manera vemos que el concepto activo del conocimiento se impone, y se considera al medio que nos rodea como algo que deber ser cambiado si queremos conocerlo verdaderamente. Es decir, que una investigación exitosa desemboca en conocimiento. El conocimiento ahora puede caracterizarse como el producto cimentado y defendible de dicha indagación. En definitiva, para Dewey, el conocimiento como práctica es un método de control activo de la naturaleza y de la experiencia. Dewey nos dice que tenemos que dejar de pensar en el conocimiento de acuerdo con el modelo de un espectador. En cambio, tenemos que asumir una tarea de constructores como la de un carpintero (DEWEY, 1955, p. 180-181).

Todo proceso de investigación no sólo apunta a evitar un mal temido o a sortear un obstáculo límite, sino que, las más de las veces se dirige a la posibilidad de asegurar un bien como fin-en-perspectiva. Sin embargo, las soluciones que resuelven el conflicto no son aquellas que sólo se limitan a quitar de encima la sensación de los problemas, sino que son las que se enfrentan con el hecho real. Y la primera característica de la investigación es la de enfrentarse con los hechos reales. La investigación es el instrumento que el pensamiento humano, en su evolución, utiliza para pasar de una situación ambigua a una nueva situación; dicho proceso se lleva a cabo mediante un enriquecimiento de significado más coherente y estable.

Su compromiso político es resultado de una nueva concepción social de la inteligencia. Ve en los modos de acción de la ciencia el

modelo normativo para una democracia responsable. En una democracia deweyana la función y el desarrollo de la actividad del ciudadano seguirán el proceder del investigador dentro de una comunidad científica. La inteligencia es nuestra en la medida que aceptamos la responsabilidad social de sus consecuencias. Esta socialización de la inteligencia da como resultado una redistribución más igualitaria del conocimiento. La socialización de la inteligencia en todo proceso de investigación es uno de los requisitos para la materialización social de la democracia. El compromiso político de Dewey es una reconstrucción de la democracia como una respuesta crítica ante la perturbación entre las nuevas realidades sociales.

Todo proceso de investigación se despliega de manera práctica, funcional y social. No hay una manera simple de alcanzar la inteligencia sino solo a través de una educación cuidadosamente dirigida que pueda modificar los hábitos y disposiciones que se requieren para una actividad inteligente. En este sentido la experiencia no puede ser contrastada con el pensamiento, la razón o la inteligencia. La experiencia está llena de inteligencia y puede fundarse en ella. Según Bernstein (2010, p. 110-111), “la investigación surge de conflictos concretos y específicos dentro de las situaciones que vamos afrontando. Es el medio por el que resolvemos estas situaciones a través de la mediación del pensamiento. Es más, la experiencia y la investigación no se limitan a lo mental y privado. Las situaciones en las que estamos inmersos tienen polos objetivos y subjetivos y mediante la investigación podemos alterar el curso de la experiencia. Como el organismo vivo que es, el ser humano acciona y reacción con un mundo objetivo. Pero estas interacciones no tienen por qué ser ciegas y automáticas”.

Ahora bien, para interpelarnos por la continuidad y el ritmo en la investigación es importante insistir sobre un punto de capital importancia para el pensamiento de Dewey: se trata de la imposibilidad de distinguir entre medios y fines. Para Dewey todo fin es también un medio, y cada medio que sirve para lograr un fin es disfrutado o percibido como fin. La



actividad que produce medios y la actividad que crea y lleva acabo fines se hallan íntimamente vinculados entre sí. El fin que se ha conseguido es un medio para otros fines; y la valoración de los medios es fundamental para todo fin actual y auténtico, que no quiera ser una fantasía vana, por noble y atractiva que resulte. Las cosas que se presentan como fines, en efecto, no son más que previsiones o anticipaciones de aquello que pueda cobrar existencia dentro de unas condiciones determinadas. Michael Eldridge (1998, p. 67) nos dice que el “genuino instrumentalismo” de Dewey requería una concentración no solo en los medios, sino también en los fines. Además, esta atención a las causas y efectos debe estar lo suficientemente bien informada e imaginada como para poder rastrear una variedad de relaciones causales y elegir la mejor ruta hacia el fin deseado. Y la mejor ruta sería aquella en la que los medios y los fines fueran compatibles entre sí. Esta compatibilidad se lograría cuando los medios fueran constitutivos del fin. Para Dewey los medios y fines son diferentes sólo en función de una “cualidad adicional”. El instrumentalismo de Dewey no estaba preocupado exclusivamente con los medios. Era una defensa de un instrumento que requería, de hecho, constituía, inteligencia tal como él la entendía. Ser inteligente era poder elegir, entre diversas conexiones casuales, la que mejor lograba el fin deseado. Esta elección, sostuvo, sería aquella en la que los medios eran constitutivos del fin.

Las *finalidades* de las que Dewey nos habla pueden ser analizadas desde tres perspectivas: la primera es el término de una transacción; la segunda, el fin-en-perspectiva que es imaginativamente proyectado y deseado, y, tercero, la consumación de una experiencia controlada. En referencia a la primera concepción de finalidad podemos decir que en *Knowing and the known* Dewey (1947/2003, LW 16: 113) define a la "transacción", como una investigación de un tipo en el que las descripciones existentes de eventos se aceptan solo como tentativas y preliminares, de modo que las nuevas descripciones de los aspectos y

fases de los eventos, ya sea en forma ampliada o reducida, se pueden realizar libremente en cualquier lugar etapa de la indagación.

Con relación a la segunda concepción de finalidad podemos decir que en *Naturaleza y Experiencia* Dewey (1948, p. 301) nos dice que los fines-en-perspectiva son imaginativamente proyectados y deseados, y buscan la consumación de una experiencia controlada. Nosotros podemos investigar y deliberar; somos capaces de formular fines-en-perspectiva, fines elegidos para resolver los conflictos de situaciones concretas y para causar la aparición de estados de cosas juzgadas como deseables. Estos fines-en-perspectiva están, en parte, determinados por las normas y los parámetros de nuestra experiencia compartida en comunidad, y en parte, por las demandas de la situación concreta en la que están implicados. La crítica es una manera de comprender, evaluar y enfrentarse con conflictos específicos.

Por último, como Dewey (2008a, p.118) dice en *El Arte como Experiencia* todo fin como consumación debería ser una obra de arte que entra en la experiencia de aquellos que activamente la comparten y toman parte de la misma. Las artes son modos de tener experiencias en los cuales a través del uso imaginativo de un medio, la viveza de la criatura viva es reavivada y a esta viveza se le da un orden vital a través de la forma. Las artes son modos de energía que funcionan como formas de comunicación. El arte comunica a través de la celebración de las cualidades de la experiencia. El arte comunica porque nos pone al alcance, en unidades claras, las cualidades de la experiencia que experimentamos de manera directa.

En toda transacción tenemos fines cualitativos (fines) y una secuencia del desarrollo, que es el (medio) en el que las estructuras y funciones interactúan para producir una experiencia que es diferente pero manteniendo un equilibrio. Dewey piensa que el equilibrio del organismo se mantiene a pesar de las dimensiones siempre cambiantes de los problemas a resolver, es decir, de las adaptaciones funcionales (medios) que en toda experiencia se llevan adelante para alcanzar

determinados fines-en-perspectiva (fines). El equilibrio del organismo queda demostrado por el hecho que las estructuras y funciones inter-actuantes están conectados a través de un patrón rítmico. Lo social es el lugar donde se unifican el carácter natural, instrumental y expresivo de la experiencia y en donde la unidad y la pluralidad se manifiestan como una tensión necesaria para el desarrollo de la misma. La investigación es un (medio) por el cual se alcanza una consumación (fin) o un ajuste del comportamiento para la satisfacción individual y comunitaria de bienes o valores. Y es la educación y la democracia, como *locus* social, en el que se unifican el carácter transaccional, instrumental y expresivo de la investigación. La educación y la democracia como elementos unificadores marcan simplemente el descubrimiento por parte de la naturaleza de una forma de selección más corta y económica de lo que ella había conocido previamente.

### **Ritmo continuo: emoción–inteligente / evaluación–creativa / comunicación–cooperativa**

Dewey defiende la continuidad entre los procesos naturales y los procesos morales. De esta manera redefine la adaptación o ajuste dentro de la condición social humana. Como dice en “Evolución y ética”, oponiéndose a Huxley, de que “las condiciones con respecto a las cuales debe usarse ahora el término "ajuste" incluyen la estructura social existente con todos los hábitos, demandas e ideales que se encuentran en ella. Si es así, tenemos razones para concluir que "el más apto con respecto a la totalidad de las condiciones" es el mejor; que, de hecho, la única norma que tenemos de los mejores es el descubrimiento de aquello que mantiene estas condiciones en su integridad. Lo no apto es prácticamente lo antisocial” (DEWEY, 1947/2003, EW 5: 39). El desarrollo de las estructuras culturales más aptas son las que contribuyen al mantenimiento de la cohesión de la sociedad donde se desarrollan sus actividades. Lo no apto es lo antisocial. Por esta razón la democracia y

el entender institucional de los conflictos son valores adaptativos (DEWEY, 1947/2003, EW 5: 36-37).

La defensa por parte de Dewey de la continuidad entre lo natural y o moral se da dentro de la condición social humana. Esta condición humana es el elemento integrador y equilibrador: “No tenemos que entrar aquí en la cuestión desconcertada de la herencia de los caracteres adquiridos. Sabemos que a través de lo que llamamos opinión pública y educación, ciertas formas de acción se estimulan y alientan constantemente, mientras que otros tipos son objetados, reprimidos y castigados constantemente” (DEWEY, 1947/2003, EW 5: 39). Es en la relación medios-fines donde podemos ver en funcionamiento dicha noción de continuidad y equilibrio que Dewey defiende y presenta como alternativa de evolución y ajuste. Y son la democracia y la educación los dispositivos que cumplen, hoy por hoy, de manera eficaz y eficiente, el rol de medios-fines: “Si personificamos la naturaleza, podemos decir que las influencias de la educación y la aprobación social y la desaprobación en la modificación del comportamiento del agente marcan simplemente el descubrimiento por parte de la naturaleza de una forma de selección más corta y económica de lo que ella había conocido previamente. La modificación de la estructura no es ciertamente un fin en sí mismo. Es simplemente un dispositivo para cambiar la función. Si se pueden idear otros medios que hagan el trabajo de manera más eficiente, entonces mucho mejor. Ciertamente, marca una ganancia distinta para lograr esta modificación en una misma generación en lugar de tener que confiar en la extinción de la serie de formas a través de una secuencia de generaciones. Ciertamente está implícito en la idea de la selección natural que los modos más efectivos de variación deberían seleccionarse finalmente”. (DEWEY, 1947/2003, EW 5: 50).

### **a. La investigación natural**

La investigación surge cuando hay alguna perturbación debida a discordancias activas, un conflicto entre los factores de una experiencia no-intelectual anterior. El objetivo de la búsqueda específica es localizar la dificultad e idear un método para enfrentarse a ella. Toda investigación está en sí misma controlada y orientada por el contexto más amplio de la experiencia en el que tiene lugar. Dewey (1955. p. 33-41) en *La Reconstrucción de la Filosofía* afirma que la lógica tiene fundamentos empíricos y aplicaciones experimentales. El problema de la lógica consiste en la posibilidad de desarrollar y emplear métodos inteligentes en las investigaciones que se plantean como medios para la reconstrucción deliberada de la experiencia. Uno de los principales intereses de la teoría lógica radica en dar cuenta de la incardinación del pensar en el entramado más amplio de la actividad humana. El pensar comienza con los conflictos concretos de la experiencia que dan lugar a nuestra confusión. Los hombres no piensan si no tienen dificultades que solucionar.

Desde esta perspectiva naturalista del conocimiento es necesario que haya un organismo que reaccione o se comporte de determinada manera. Un organismo actuando manifiesta su impulso vital. Y el conocimiento es promover de cierta manera y llevar adelante el impulso vital. Esto comporta cambios determinados en las cosas. En *Naturaleza Humana y Conducta* Dewey (1964, p. 234) nos dice que el conocimiento es una reacción orgánica (conducta) que afecta al contenido de la conciencia. El impulso vital es un deseo primario. En cambio, la inteligencia es secundaria y en cierto sentido derivada pero no esclava del impulso. Ahora bien, algunas veces el deseo no significa un mero impulso, sino un impulso que tiene el sentido de un objetivo. Aquí vemos que para Dewey (1964, p. 236) el deseo y el pensamiento no pueden oponerse. El deseo incluye en sí mismo al pensamiento. Pero la gran cuestión es saber hasta dónde ha llegado la labor del pensamiento, cuan

adecuada es su percepción del objeto que lo dirige. El impulso vital puede ser una complacencia emocional y no un fruto de la investigación. La emoción sin pensamiento es inestable, se desvía hacia cualquier canal lateral abierto por los viejos hábitos.

La interacción orgánica o transacción se convierte en investigación cuando se prevén consecuencias existenciales, es decir, cuando se examinan condiciones ambientales y seleccionan actividades de respuesta a situaciones existenciales finales. La investigación es la transformación dirigida o controlada de una situación indeterminada en otra unificada. La transformación es existencial. El pensamiento puede suministrarnos los medios necesarios para llevar a cabo el cambio de condiciones pero por sí mismo no puede llevarlo a cabo. Pero únicamente la ejecución de operaciones existenciales dirigidas por una idea o fin en que ha desembocado en el pensamiento y la emoción puede acarrear la reordenación de las condiciones ambientales para obtener una situación unificada. Es en la interacción donde vemos la relación medios-fines desarrollando las emociones y los pensamientos de manera dinámica y continua a través de un ritmo biológico, psicológico y social que denota la serie funcional que posee de manera unificada y equilibrada.

## **b. La investigación Moral**

Dewey nos propone un examen crítico de la experiencia a través de un proceso de investigación moral. El mismo es la base para articular y justificar nuestras obligaciones, de manera que podamos decidir inteligentemente lo que deberíamos hacer en situaciones concretas. En “La Lógica de los juicios de la práctica” Dewey (1947/2003, MW 8: 14-82) desarrolla las bases de este análisis crítico de la experiencia. Aquí analiza la naturaleza y forma de la confirmación de criterios prácticos en general. Dewey se abre en un intento de refutar la presunción de que las decisiones sobre lo que es preciso hacer difieren en especie de aquellos juicios de hecho, en donde las primeras son hipotéticas. Dewey sostiene

que los fallos de hecho son todos condicionados por la aceptación de los diversos presupuestos, por lo general no explicitados, acerca de los procedimientos adecuados para la afirmación de una observación como "hecho" y para la confirmación de esas afirmaciones. Por lo tanto, sostiene que, "en el sentido explicado todas las proposiciones que son descubrimientos o constataciones seguras, todas las proposiciones categóricas, serían hipotéticas, y su verdad coincidiría con su probada consecuencia efectuada mediante una actuación inteligente" (DEWEY, 1947/2003, MW 8: 22).

Siguiendo con este análisis crítico de la experiencia también aborda el tema de los valores. Los "valores" se entenderán análogos a los "hechos". La experiencia se da, relativamente hablando, de manera inmediata y directa como respuesta subjetiva a una situación, a la par con las experiencias subjetivas de los sentimientos, como oír, oler. Esas experiencias, Dewey sostiene, nunca constituyen conocimientos. La experiencia inmediata transforma la aprensión en una "observación". Esa observación es meramente anecdótica hasta que se haya confirmado por otro proceso intelectual. Sólo después de dicha confirmación o proceso de investigación la observación se convierte en un "hecho". Puesto que los hechos son intelectuales, no pueden existir antes de que hayan sido contruidos. Del mismo modo Dewey sostiene, un valor habla sobre la bondad, la belleza, la eficiencia o rectitud. Un hecho determinado se crea sólo como resultado de una serie de procesos intelectuales puestos en marcha en todo proceso de investigación. Así como nada es un hecho en Dewey (1947/2003, MW 8: 35) hasta que se haya verificado, nada es o puede tener un valor hasta que no haya sido creativamente evaluado por la investigación moral: "En este proceso, las cosas se vuelven valores, - algo que no poseían antes de, a pesar de que tenían sus eficiencias. En cualquier riesgo de choque, esta doctrina debe estar expuesta en toda su desnudez. Juzgar un valor consiste en involucrarse en instituir un determinado valor en caso de que ninguno sea dado".

Los valores al igual que los hechos, son revisables. Los valores intervienen en cualquier situación en que sea necesario ajustar conscientemente experiencia y conducta, es decir, en cualquier forma de investigación como acción inteligente. Todo juicio que sirva para determinar la acción pertinente en una situación dada es un juicio de la práctica. Como Dewey (1947/2003, MW 8: 36) observa, lo que él llama “valoración” se ha caracterizado tradicionalmente como “un proceso de aplicar algún fijo o determinado valor a los diversos productos de la competencia de una situación, lo que supone una previa valoración estándar de valor y consiste en comparar diversas mercancías con el estándar como el valor supremo. Esta hipótesis requiere de exanimación. Si es buena, priva a la posición que ha sido tomada, de cualquier validez”.

Con la importancia de la investigación moral podemos decir que el objetivo de la filosofía para Dewey es educar a los hombres para que reflexionan sobre los valores humanos más elevados, al igual que han aprendido a reflexionar sobre aquellas cuestiones que pertenecen al ámbito de la ciencia y de la tecnología. Ambas son actividades sociales en el sentido de que los resultados científicos-tecnológicos tienen consecuencias sociales. Por esta razón quizás los valores humanos más elevados de lo que habla Dewey sean aquello en los cuales sus consecuencias posibles tengan relación directa y profunda con la sociedad. Esta idea se relaciona con la perspectiva de Dewey de que para ser científica, la investigación social debe “brotar de las tensiones sociales”.

### **c. La investigación Social**

Dewey piensa que la psicología nos describe como organismos activos en un medio cambiante y la lógica muestra los usos de nuestra facultad simbólica para reconstruir las situaciones existentes en connivencia con nuestro aparato sensorio – motor, por ello entonces tendríamos que acentuar el carácter práctico de la realidad. No hay otra



realidad para nosotros que la realidad por hacer. Ahora bien, si conocer es producir un cierto cambio en una realidad, entonces, cuanto más revelara ese cambio, más transparente y adecuado sería dicho conocimiento. Por esta razón, el tipo de conocimiento que resulte ser válido será el que participa activamente en un cambio para que éste tenga lugar de la forma requerida. En “El carácter práctico de la realidad” nos dice que: “si la realidad está ella misma en transición (...) entonces la tesis de que el conocimiento es la realidad provocando en sí misma un tipo de cambio concreto y especificado parece ser la que cuenta con más posibilidades a la hora de cimentar sobre ella una teoría del conocer que se mantenga íntegramente en contacto con lo genuino y lo válido” (DEWEY 2000, p. 161).

Para Dewey quienes mejor llevan adelante este cometido (que el conocimiento una vez que ha tenido lugar produce una diferencia en las cosas) son, el moralista y el experimentalista. Hasta ahora hemos intentado mostrar la actividad de uno y otro a través de la función de investigación que ambos llevan adelante. Por un lado, en relación a la investigación natural, la ciencia experimental es el reconocimiento de que ninguna fin-en-perspectiva tiene derecho a ser llamado conocimiento en tanto no haya sido sometido a la función de las condiciones físicas de la que habrá de surgir el objeto al que el fin-en-perspectiva se refiere. Y en segundo lugar, en relación a la investigación moral, es claro que los juicios morales tratan sobre cambios que es preciso hacer y evaluar. En definitiva, podemos decir que una realidad que no sea para un uso o cambio determinado es indiferente para el conocimiento: “Todo esto sugiere al menos que una “realidad- por- conocer”, una realidad que sea el objeto adecuado del conocimiento, es una “realidad-de- usos- y- no-usos”, directa o indirectamente, y que una realidad que no sea en algún sentido de usos, o de implicaciones para el usar, es absolutamente indiferente *por lo que al conocimiento toca*” (DEWEY, 2000, p. 162).

Esta concepción del conocimiento como una actividad modificante identifica a la experiencia como una acción inteligente y creativa siendo

ella una fuerza activa destinada a transformar el mundo, medir el valor de las ideas en función de su adecuación a las situaciones problemáticas o concebir las ideas como constitutivamente corregibles. Si las ideas demuestran su valor en la lucha contra los problemas reales, y si cada individuo tiene el derecho y el deber de contribuir en la elaboración de ideas capaces de guiar positivamente la acción humana, se hace evidente que tampoco las ideas morales, los dogmas políticos o los prejuicios de la costumbre poseen especial autoridad. Ellos deben someterse al control de sus consecuencias en la práctica, y hay que aceptarlos, rechazarlos o modificarlos responsablemente, basándose en el análisis de sus efectos. En *Naturaleza Humana y Conducta* Dewey (1964, p. 326) nos dice que “la inteligencia se va haciendo nuestra en el grado en que la usamos y aceptamos la responsabilidad de las consecuencias. No es nuestra ni por origen ni por producción”.

En los dos apartados anteriores vimos que la conducta y la moral son realidades sociales. Ambas dependen de hechos que surgen de las relaciones activas de los seres humanos entre sí, de las consecuencias de sus actividades mutuamente entrelazadas en la vida del deseo, la creencia, el juicio, la satisfacción y la inconformidad (DEWEY, 1964, p. 340). Ahora bien, hay diferencias respecto a la calidad de lo social. Como dijimos, la investigación social debe “brotar de las tensiones sociales”. Los problemas filosóficos surgen por dificultades ampliamente sentidas en la práctica social. En la *Opinión Pública y sus problemas* Dewey (2004. p. 70) establece los parámetros para llevar a cabo una investigación social. La misma es un método que procede sobre la base de las interrelaciones. Para Dewey el “hombre no está meramente asociado de *facto*, sino que se convierte en un animal social a través de la configuración de sus ideas, sus sentimientos y su conducta deliberada”. Tales interrelaciones son descritas como actos observables o consecuencias. Dichas consecuencias puede ser directas o indirectas. Cuando las consecuencias se extienden más allá de los directamente implicados en su generación a parecen los afectados indirectamente

dando origen a lo público: “los afectados indirectamente formaron un público que tomó medidas para salvaguardar sus intereses, y para ello se instauró el acuerdo mutuo y otros medios de pacificación para dirimir los problemas” (DEWEY, 2004. p. 66). En el capítulo "La búsqueda de la gran comunidad" y después de hacer su distinción característica entre "democracia como idea social y democracia política", Dewey piensa que habría que alcanzar una expansión de la "democracia como una idea social" de modo que el público pudiera participar más significativamente en su propio gobierno. Para alcanzar este cometido la principal dificultad es la de descubrir los medios por los cuales un público disperso, móvil y múltiple pueda reconocerse a sí mismo hasta el punto de definir y expresar sus intereses (DEWEY, 2004. p. 137).

En 1927 pensaba que las condiciones que eran necesarias para construir un público democráticamente organizado eran un tipo de conocimiento y de percepción que no existían en ese momento. El medio como siempre es la investigación. Es la comunicación libre y sistemática la que nos proporciona los elementos necesarios para una libre investigación. Para Dewey el conocimiento es comunicación además de comprensión. Y es la comunicación de los resultados de la investigación social la formadora de opinión pública. La política que promueve al público debe estar informada. El público existe cuando tenemos un proceso de investigación sistemático, libre, exhaustivo, contemporáneo y cotidiano (DEWEY, 2004, p. 151-154). La “gran comunidad” en la que estaba pensando Dewey es una sociedad en la que las enmarañadas consecuencias, resultado de las actividades asociadas, se conozcan en un sentido pleno para que surja un público organizado y relacionado cooperativamente. Vemos que la relación medios-fines es adoptada por el proceso de investigación en el cual el fin es la construcción de una comunidad y el medio una comunicación plena y una cooperación organizada que se plasma en un público consciente y comprometido hacia adelante. Vemos también que es la investigación social continua,

interconectada y reiterada la que puede brindarnos el material para una opinión duradera de los asuntos del público.

### **Educación de, por y para la Democracia**

La filosofía de la educación es el aspecto más significativo de la filosofía. Para Dewey (1952b, p. 193) “el conocimiento se obtiene a través de procesos educativos que no terminan en la simple adquisición de conocimiento y formas de habilidad, sino que tienden a integrar el conocimiento adquirido en disposiciones y actitudes duraderas”. En este sentido podemos señalar que la educación para Dewey es el medio primordial por el cual se obtiene la unidad del conocimiento con los valores que operan en la conducta humana al igual que con los cambios que se plasman en la realidad. En este sentido podemos decir que la educación resalta el carácter continuo dentro de la relación medios-fines. El aprendizaje es representativo de una continuidad experimental. En *Democracia y Educación* Dewey propone que la consumación se puede llevar a cabo a través de una transformación y perfeccionamiento de la comunidad. Para ello hace falta que la escuela se consolide como una sociedad democrática. En este sentido, para poder llevar la democracia al campo educativo, primero hay que conocer y comprender aquello a lo que llamamos “democracia”. Para Dewey la democracia es una forma de vida, es un sistema de organización social y es un conjunto de hábitos en los que se busca el desarrollo de cada persona en cooperación con los demás. Todo proceso relacional de medios-fines es unificado a través de la educación y la democracia.

Como dijimos anteriormente son la democracia y la educación los dispositivos que cumplen, hoy por hoy, de manera eficaz y eficiente, el rol de medios-fines. Podemos decir que una *educación de, por y para la democracia* tiene la tarea de asumir el problema de la relación existente entre la educación y las necesidades y posibilidades de la situación social. Vemos una alianza entre educación y democracia. Por un lado, las

herramientas para determinar los hechos reales y generalizando sobre la base de causa y efecto, y por otro lado, nos expresa los elementos para valorar las consecuencias derivadas de tales hechos a la luz de los problemas sociales. De esta manera nuestros valores se manifiestan como fines-en-perspectiva y los conocimientos nuestros medios para alcanzarlos. La democracia establece fines y la educación los métodos para llegar a ellos. Pero al mismo tiempo la democracia ofrece los medios para seguir avanzando de manera continua en el aprendizaje. Por su parte la educación, a la hora de escoger lo que se debe enseñar, nos ofrece el reconocimiento de la importancia de la continuidad de las experiencias y la organización de las mismas. Así mismo, la democracia, colabora en la comprensión del mundo circundante y la formación de valores y acciones que nos capacitan para enfrentar nuestros problemas sociales. Según Dewey (1952b, p 58) “sólo si la futura generación aprendiera en la escuela a comprender las fuerzas sociales operantes, las direcciones en que se mueven y el modo en que se entrecruzan, las consecuencias que producen y las que producirían si se las entendiera y manejara con inteligencia – sólo si las escuelas facilitaran esa comprensión, tendríamos alguna seguridad de que atienen al llamado que les formula la democracia”.

En 1939 Dewey pensaba que los fines democráticos necesitan métodos democráticos para su realización. Algunos de los métodos que identificó fueron los “métodos de consulta, persuasión, negociación, inteligencia cooperativa” (DEWEY, 1947/2003, LW14: 367-368). La democracia, entonces, para Dewey es una maquinaria política: elecciones frecuentes, sufragio universal, gobierno de la mayoría, protección de las minorías, pero también es más que eso. También es, y más fundamentalmente, las prácticas cotidianas de consulta, persuasión, negociación, e inteligencia cooperativa. Pero estas actividades no solo definen la democracia: también son un fin y un medio. La democracia como fin se produce al participar en consulta, persuasión, negociación, inteligencia cooperativa. Estas actividades democráticas son las

legítimas herramientas de la democracia. Ambos son medios y fines. Podemos decir que es la educación la encargada de promover y propiciar caminos de aprendizaje de las prácticas cotidianas de consulta, persuasión, negociación e inteligencia cooperativa y la democracia tiene el compromiso de construirlas y establecerlas.

Así mismo podemos decir que los medios democráticos no están limitados a lo discursivo, a hablar y pensar, excluyendo la fuerza física e institucional. La relación medios-fines requería que la práctica, incluida la práctica política, fuera inteligible. Él mismo se había involucrado en la práctica política. Pero no había explicitado la tecnología política empleada de la misma manera que él y otros habían desarrollado en el plano de lo educativo. En consecuencia, podemos pensar que su filosofía de la investigación y con ello la relación medios-fines estaba incompleta. Carecía de la ventaja política de que debía ser la práctica verdaderamente inteligible que él proponía. Esto, sin embargo, no es así. Dewey se había involucrado en algunas de las actividades que constituyen dicha tecnología. Sus actividades políticas (discursos, artículos, declaraciones públicas y presidencias) también fueron formas de investigación social. Se conducía políticamente de una manera que exhibía la forma de investigación social que había defendido durante mucho tiempo.

Por lo tanto, es importante reconocer la forma de sus actividades políticas para ver la forma en que anticipó la inteligencia social que esperaba que llegara a existir de manera más general. Ante esto podemos decir que su actividad política no sólo fue una forma de comprometerse con una investigación social, sino que también podría relacionar conceptualmente la misma investigación (método en el que se estructura la relación medios-fines) con el contenido de su visión de la democracia. Y en este sentido la educación es el horizonte y camino que da sentido a la misma actividad democrática. Dewey recordando unos de los discursos públicos de Horacio Mann nos dice que él mismo “preguntaba si los niños en nuestras escuelas eran educados sólo con referencia a sí mismos y a sus intereses privados, o con referencia a los grandes deberes

y prerrogativas sociales que les esperaban para cuando fueran adultos” (Dewey, 1952b, p. 56).

En *Experiencia y Educación*, Dewey (1958, p. 50-51) nos dice que la continuidad experimental y el equilibrio transaccional no se pueden separar uno del otro. Son los aspectos longitudinal y lateral de todo proceso de investigación. Situaciones diferentes se suceden unas a otras. Pero a causa de la continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente. Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo sino en una parte o aspecto diferente de uno y el mismo mundo. Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación siguiente. El proceso sigue en tanto la vida y el aprendizaje continúan. Un mundo dividido, un mundo cuyas partes y aspectos no están unidos es, a la vez signo y causa de una personalidad dividida. Una personalidad plenamente integrada sólo existe cuando experiencias sucesivas se integran. Aquélla sólo puede formarse cuando se edifica un mundo de objetos conexiónados. Y es la investigación con su lógica de medios-fines la que expresa y conoce las conexiones que se dan en el mundo. Al mismo tiempo la educación como medio y fin expresa y ahonda la continuidad experimental dando unidad la relación general y la democracia, como medio y fin, la enriquece y ensancha el equilibrio transaccional dando un ritmo a las conexiones del mundo natural, moral y político.

## **Conclusión**

Como dije al comienzo del trabajo creo que la posición pragmática debería ser modesta. Un llamado a la modestia está en el investigador. El otro llamado a la modestia es del filósofo, que debe contentarse con especificar solo principios metodológicos muy generales. Sobre principios más particulares, el filósofo debe permanecer agnóstico. No le

corresponde sólo al filósofo decir cómo debe ser la reflexión moral y política. El educador por su parte también debe ser modesto pero por sobre todas las cosas tener presente la continuidad y equilibrio que se da en cada uno de los procesos de enseñanza tomando como paradigma a la investigación. Por otro lado, aunque he defendido una visión de la educación y la democracia como dispositivos medulares de la investigación y aunque ello tiene variadas implicaciones prácticas, no he defendido este o aquel rotulo de la democracia o de la educación. No sería prudente decir que ellas se han apoyado en los acuerdos sociales y políticos que diferirán de un lugar a otro, porque la historia, los ciudadanos y los vecinos diferirán de un lugar a otro. Como educadores e investigadores, procedemos lo mejor que podemos en las situaciones en las que nos encontramos y esa sería la clave del conocimiento y la enseñanza del mismo. Como enfatizó Dewey, el pragmatismo debe ver la moral y la política como un problema, y esos problemas variarán según las prácticas sociales, los sistemas de dominación y opresión, la composición religiosa de una población y muchas otras circunstancias.

Siguiendo los caminos de Dewey, he querido restablecer una significación y expresividad vigorosa de las conexiones que se dan en relación medios-fines y que confronte los dualismos que heredamos, y que se comprometa con un holismo cooperativo e inclusivo. Tarea que considero le compete a la filosofía y a la educación como democracia. La filosofía tiene la tarea de alcanzar niveles más profundos de significación y expresividad de la experiencia y la investigación educativa y democrática ofrece los medios para llevar a cabo este cometido. La intensificación de la experiencia puede llevarse adelante a través de la investigación, la cual colabora en el enriquecimiento de los valores en una sociedad democrática. Y es la educación en la diversidad la que promueve y construye un ser inteligente que puede elegir, entre alternativas conexiones casuales, la que mejor logre el fin deseado y por sobre todas las cosas abierto al diálogo continuo libre y honesto.



## Referencias

BERNSTEIN, Richard J. *Filosofía y democracia: John Dewey*. Herder: Barcelona, 2010. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k4tb>

DEWEY, John. The future of philosophy. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. The Later Works, 1925-1953. v. 17: 1885-1953. Electronic Edition, 1947/2003. p. 467-471.

DEWEY, John. *La experiencia y la naturaleza*. Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica, 1948.

DEWEY, John. *Lógica: Teoría de la investigación*. Traducción de Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.

DEWEY, John. *La busca de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. Traducción de Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1952a.

DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Traducción de Eduardo Prieto. Buenos Aires: Paidós, 1952b.

DEWEY, John. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1953.

DEWEY, John. *La reconstrucción de la filosofía*. Traducción de A. Lázaro Ros. Buenos Aires: Aguilar, 1955.

DEWEY, John. *Experiencia y educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1958.

DEWEY, John. *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social*. Traducción de R. Castillo Dibildox. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1964.

DEWEY, John. *El carácter práctico de la realidad en "La miseria de la epistemología"*. Ensayos de pragmatismo. Edición, Traducción y notas de Angel Manuel Faerna, Biblioteca Nueva, Madrid, 2000.

DEWEY, John. *La opinión pública y sus problemas*. Traducción de Roc Filella. Madrid: Morata, 2004.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Traducción de Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós, 2008.

ELDRIDGE, Michael. *Transforming Experience: John Dewey's cultural instrumentalism*. Nashville: Vanderbilt University, 1998.

Data de registro: 02/04/2019

Data de aceite: 27/11/2019





## A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia

*Darcisio Natal Muraro\**  
*Claudiney José de Sousa\*\**

**Resumo:** Este trabalho objetiva apresentar o processo de criação de um material para ensino de filosofia para crianças centrado na temática da democracia. A metodologia filosófica de análise de conceitos, ancorada no trabalho de exploração bibliográfica, orientou o estudo. Como hipótese de trabalho foi analisada a concepção de democracia como modo de vida ético e político e suas relações com a prática educativa a partir do pensamento de Dewey (1979) e Lipman (1990). A compreensão da atitude filosófica como prática educativa na e para a democracia resultou na criação de uma narrativa filosófica sobre democracia. A experiência da casa é a referência para a criação da narrativa metafórica da democracia. Os personagens conceituais que habitam a casa problematizam e discutem a democracia a partir diferentes perspectivas filosóficas: antropológica, epistemológica, ontológica, ética, política, estética etc. A casa se transforma numa comunidade de investigação como ambiente reflexivo e criativo do humano.

**Palavras-chave:** Democracia. Ensino de Filosofia. Comunidade de investigação. Narrativa.

### The philosophical education through narrative: the experience of thinking democracy

**Abstract:** This paper aims to present the creation process of a philosophy teaching material for children centered on the theme of democracy. The philosophical

---

\* Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* [dmuraro@uel.br](mailto:dmuraro@uel.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-5413-8385>

\*\* Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL). *E-mail:* [claudineyuel@hotmail.com](mailto:claudineyuel@hotmail.com) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8008-3173>

methodology of concept analysis, anchored in the work of bibliographic exploration, guided the study. As a working hypothesis we analyzed the conception of democracy as an ethical and political way of life and its relations with educational practice based on the thinking of Dewey (1979) and Lipman (1990). Understanding the philosophical attitude as an educational practice in and for democracy has resulted in the creation of a philosophical narrative about democracy. The experience of the house is the reference for the creation of metaphorical narrative of democracy. The conceptual characters that inhabit the house problematize and discuss democracy from different philosophical perspectives: anthropological, epistemological, ontological, ethical, political, aesthetic, etc. The house becomes a research community as a reflective and creative environment of the human.

**Keywords:** Democracy. Teaching Philosophy. Community of Inquiry. Narrative.

### **La educación filosófica por medio de la narrativa: la experiencia de pensar la democracia**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar el proceso de creación de un material de enseñanza de filosofía para niños centrado en el tema de la democracia. La metodología filosófica del análisis de conceptos, anclada en el trabajo de exploración bibliográfica, guió el estudio. Como hipótesis de trabajo, analizamos la concepción de la democracia como una forma de vida ética y política y sus relaciones con la práctica educativa basada en el pensamiento de Dewey (1979) y Lipman (1990). La comprensión de la actitud filosófica como una práctica educativa en y para la democracia ha resultado en la creación de una narrativa filosófica sobre la democracia. La experiencia de la casa es la referencia para la creación de narrativa metafórica de la democracia. Los personajes conceptuales que habitan la casa problematizan y discuten la democracia desde diferentes perspectivas filosóficas: antropológica, epistemológica, ontológica, ética, política, estética, etc. La casa se convierte en una comunidad de investigación como un ambiente reflexivo y creativo del ser humano.

**Palabras clave:** Democracia. Enseñanza de Filosofía. Comunidad de Investigación. Narrativa.

## Introdução

É sabido, pois, que o educador adota um conjunto de valores que orientam sua atividade docente, assim, compreendemos que as práticas educativas não são neutras. Se estes valores são verdadeiramente um modo de vida, e não uma mera “tábua de valores”, então eles incidirão, inevitavelmente, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados em seus compromissos acadêmicos, em seu relacionamento com seus educandos e também na escolha da metodologia que viabilizará o aprendizado. Entendemos o quanto seria desconcertante se Jesus Cristo, tendo feito a opção pelos pobres, procurasse ensiná-los não mediante parábolas, mas através do discurso retórico e hegemônico dos escribas e dos fariseus de seu tempo. Logo constataríamos a contradição na postura de Sócrates se, ao dizer que o papel do mestre é fazer vir à tona, mediante o diálogo, os conhecimentos de que o(a) educando(a) está grávido(a), estimulasse a mera reprodução da tradição filosófica mediante um método de memorização. Como seria estranho (e triste) ver Paulo Freire difundindo a educação libertadora através do método da educação bancária.

Tais exemplos servem apenas para chamar a atenção para uma situação alarmante da educação filosófica. Ficamos chocados ao analisar as supostas contradições dos educadores que citamos acima. Como diz o conhecido provérbio: “seria cômico, se não fosse trágico”, constatar a incompatibilidade entre o discurso e a prática nestas três grandes figuras do pensamento ocidental. O que mais choca, no entanto, é outra constatação, a de que a incompatibilidade entre o discurso e a prática educativa parece perfeitamente aceitável no cenário atual. Como entender que alguém ensine sobre democracia sendo autoritário, antiético e sem nenhum compromisso com a justiça social? Como aceitar que um educador discursive sobre a importância da crítica e da discussão não dando chances para que o aluno conteste sua exposição? Como almejar uma vida social democrática por meio de práticas pedagógicas centradas na transmissão vertical de conteúdos e valores, orientados pelo

pressuposto de que a democracia assenta numa fantasiosa igualdade cognitiva dos agentes sociais? Não seria contraditório falar de criatividade em uma aula de artes, exigindo que alunos façam a reprodução de obras clássicas e reprimindo-os quando ensaiam qualquer forma de expressão que traduza suas próprias vivências? Não apenas na educação, mas em todas as esferas da vida social pagamos um alto preço por conta da ausência de um verdadeiro compromisso com a vida pública. Como aceitar, por exemplo, que um político faça a crítica da desigualdade social sendo, ao mesmo tempo, um grande banqueiro sonegador de impostos?

Quando nos deparamos com essas situações-limite nos perguntamos: onde teriam errado nossos educadores? Onde estaríamos errando? Dissemos que todo educador adota um conjunto de valores norteadores de sua atividade docente e que tais valores podem ser um verdadeiro modo de vida. Resta saber qual a natureza dos referidos modos de vida. Nem todo modo de vida é compatível com a vida democrática. Por exemplo, alguém pode optar pela guerra ao invés de optar pela paz, pode escolher construir fronteiras ao invés de pontes, pode fazer a opção por uma educação libertadora ou por uma educação que legitime as desigualdades sociais.

Nesta breve introdução, trouxemos para o debate algumas contradições que permeiam as complexas relações entre a prática educativa e a prática democrática. Entendemos, pois, que a filosofia da educação vem se configurando como um campo de investigações que se debruça cada vez mais sobre esta problemática, especialmente preocupada com a dimensão filosófica nela implícita. Procuramos, assim, elaborar de um modo mais explícito a problemática que nos ocuparemos, ou seja: é possível um modo de vida em que educação e democracia transformem indivíduo e sociedade, tendo em vista o enfrentamento e a desejável superação das profundas contradições do sistema social atual? De que maneira a prática filosófica de ensino, como modo de vida, pode contribuir nesse processo de transformação social?

Para desenvolver essas questões adotaremos como processo metodológico, de caráter bibliográfico, os procedimentos filosóficos de análise, articulação e atualização de conceitos. Na primeira etapa, a pesquisa se ocupa em desenvolver uma concepção de democracia como modo de vida em que a experiência é socialmente comunicada e compartilhada tomando como referência o pensamento de John Dewey (1940, 1979 e 1991). Para desenvolver a concepção de ensino de filosofia a partir da narrativa, tomaremos como referência a obra de Matthew Lipman (1990, 2003 e 2004), ampliando a noção de narrativa como metáfora a partir da contribuição de Paul Ricoeur (2000). Por fim, daremos algumas indicações a respeito da construção de narrativa filosófica como possibilidade de uma prática educativa sobre democracia. O objetivo geral deste estudo é desenvolver uma reflexão filosófica sobre a democracia, para isto, propomos: i) apontar um caminho que configure possibilidades de enfrentamento das contradições no campo educacional e ii) refletir, com base nos autores, a importância do entendimento democrático, para assim contribuir com uma vida social democrática.

### **O modo de vida ético e político da democracia na perspectiva de Dewey (1979)**

A compreensão da democracia como um modo de vida ético e político está ancorada nas teses de Dewey, especialmente no seu tratado de filosofia da educação intitulado *Democracia e Educação* (1979). É significativa a concepção do autor acerca do ser humano expressa em termos de “imaturidade como possibilidade de crescimento da vida”. Essa concepção se diferencia das concepções maturacionistas que pensam o adulto a partir do padrão de desenvolvimento ou da própria natureza como dotada de fins fixos que ditariam a feitura do ser humano. O autor distingue dois poderes (ou forças) no conceito de imaturidade: um deles é a capacidade social, ou seja, a interdependência que possibilita a cada ser humano viver superando os limites de seu



organismo ou de sua impossibilidade física. Seu organismo é equipado com mecanismos de natureza social que direcionam o interesse e a atenção para as relações grupais. A interdependência corresponde à natureza social do ser humano. Outro poder (ou força) que o autor inclui no conceito de imaturidade é a plasticidade, ou seja, as capacidades flexíveis que lhe permitem fazer experiências em que ocorrem variações na interação com o ambiente natural e social, tendo em vista sua sobrevivência. As experiências proporcionam o processo reflexivo sobre os problemas enfrentados, resultando em acúmulo de significados que podem ser aproveitados em novas combinações para enfrentar situações ulteriores. Ambos os poderes (ou forças) habilitam o ser humano a aprender a aprender, condição para que a modificabilidade humana resulte em diferentes formas de crescimento em um mundo de incertezas e imprevisibilidades.

O critério para balizar a concepção deweyana de democracia está ancorado nas noções de interesse compartilhado e experiência associada e comunicada. A este respeito, o autor comenta que: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93). Partindo da análise das diferentes formas de vida associada, o autor perscruta um critério que não seja nem idealização, nem reprodução da realidade, na verdade um duplo critério, que permita julgar os traços desejáveis e indesejáveis da vida social, bem como um modelo que possa sugerir melhorias: “[...] a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos” (DEWEY, 1979, p. 106). O modo de vida de um governo despótico ou de uma quadrilha, por exemplo, não é compatível com grande número de interesses compartilhados, o que impede a livre reciprocidade do dar e receber. A ausência de interesses compartilhados tende a gerar rigidez e institucionalização formal da vida, fato que gera ideais estáticos e egoístas no interior do grupo.

Em contrapartida, em grupos como a família, encontramos um modo de vida em que há uma variedade de interesses conscientemente comunicados e compartilhados – como interesses materiais, intelectuais, estéticos e afetivos. Encontramos, ao mesmo tempo, variadas (e livres) formas de contato com outros grupos sociais. Assim, o autor ressalta que: “A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provocação a pesquisa e pensamento” (DEWEY, 1979, p. 91). Desta forma, a variedade de interesses enriquece a experiência e expande as possibilidades da vida social.

Dewey considera ainda que o critério apresentado nos permite a crítica à sociedade rigidamente organizada em classes. Segundo sua análise, em uma sociedade assim organizada, a atividade dos trabalhadores se torna rotineira e maquinal, uma vez que o interesse é imposto de fora, impedindo-os de ver as relações técnicas, intelectuais e sociais naquilo que fazem. Os interesses contrários separam as classes, impossibilitando a endosse social, nas palavras do autor:

Quanto mais as atividades se restringem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material (DEWEY, 1979, p. 91).

O autor critica a perversão dos interesses sociais por parte da classe privilegiada: “Sua cultura tende a tornar-se estéril, a voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetacular e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos” (DEWEY, 1979, p. 90–91).

Os dois critérios analisados acima caracterizam aquilo que, na perspectiva de Dewey, deve ser chamado de democracia como modo de vida ético e político. Vejamos como o autor resume o significado dos referidos critérios:

O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios (DEWEY, 1979, p. 93).

A mencionada citação nos mostra que os interesses compartilhados servem de critério para os indivíduos pautarem suas ações, tendo em vista as ações dos outros. A existência de numerosos e variados interesses dessa natureza oferece mais estímulos que permitem ao indivíduo variar seus atos e liberar suas energias para outros fins sociais. Por isso, a democracia sugere uma contínua luta pela supressão de barreiras que tornem as interações parciais e unilaterais, como a divisão de classes, de raça, e a distinção entre grupos com interesses excludentes e fechados em si. Tais barreiras resultam de numerosos conflitos de interesses divergentes, que podem ser transformados em interesses compartilhados quando se fazem prevalecer interesses sociais mais amplos. O modo de vida democrático tem papel crucial na eliminação destas barreiras que limitam as experiências e o crescimento social. Por isso, ela depende, sobretudo, de uma educação voltada para o aprimoramento da experiência no sentido da formação de hábitos sociais democráticos.

A democracia é a forma de vida que permite a discussão pública e inteligente dos problemas comuns, uma forma de construção, manutenção e transformação da vida social e política. Uma prática que permite o livre intercâmbio e a comunicação de experiências. O voto, por exemplo, como instrumento político, é apenas um efeito de todo o

processo social. Por si só o voto é incapaz de produzir democracia. Se reduzido a seu caráter de dever cívico pode, pelo contrário, até se converter em instrumento antidemocrático. A educação deve se constituir no modo de vida democrático. Precisa ser, por meio da formação cultural e da eficiência social, a condição para o crescimento da liberdade que é a constituinte da vida pública. A educação democrática, assim concebida, significa continuidade da vida da sociedade. Neste sentido, o autor postula a necessária articulação dos conceitos de educação e democracia: “se a democracia tem significação moral e ideal, é porque exige de todos uma retribuição social e porque se proporciona, a todos, oportunidade para o desenvolvimento das suas aptidões distintas” (DEWEY, 1979, p. 133). O argumento do autor está voltado aos valores da vida democrática, destacando a relação ético-moral pressuposta na sua ideia de democracia:

[...] a causa de democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. Através do respeito mútuo, da mútua tolerância, do dar e receber, da associação das experiências, ela é, enfim, o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos engajados, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade – o de viver juntos de modo que a vida de cada um de nós seja pelo menos vantajosa, no mais profundo sentido da palavra, vantajosa para si mesmo e que contribua para a construção da individualidade dos outros (DEWEY, 1940, p. 33).

A causa da democracia está, deste modo, articulada com o conceito de imaturidade na medida em que o indivíduo é visto enquanto poder (ou força) de interdependência, capacidade de interação social. Devido à sua modificabilidade e plasticidade, é essencialmente alguém capaz de aprender. A democracia é, conforme essa visão dialética da relação indivíduo/sociedade, a experiência de aprender socialmente:

[...] creio que o indivíduo a ser educado é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminamos da criança o fator social, ficamos somente com uma abstração; se eliminamos da sociedade o fator individual, ficamos somente com uma massa inerte e morta (DEWEY, 1940, p. 6).

Ou seja, estamos analisando que a democracia constitui um princípio ético que, como forma de vida, deve afetar completamente a vida do ser humano. O autor entende que a democracia não pode ser reduzida a uma ou outra experiência histórica, mas deve ser vista como um experimento que está em processo de construção. A educação é a esfera social mais profundamente afetada pela noção de democracia, uma vez que não apenas vive a transformação, como deve ser a portadora e avaliadora da mudança. É neste sentido que o estudo sobre a democracia gerou a necessidade de encontrar caminhos que permitam uma educação por meio da própria democracia.

Vejamos como os trabalhos de Lipman (1990 e 1995), referenciados nas teses de Dewey (1940 e 1979), ofereceram uma base para o desenvolvimento de nosso projeto.

### **A metafilosofia da filosofia para crianças de Mathew Lipman (1990)**

Um dos objetivos de Lipman, com sua proposta de filosofia para crianças, é estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas para se atingir um “pensar excelente”, também conhecido como “pensamento multidimensional”. Sua proposta articula três dimensões do pensar: a crítica, a criatividade e o cuidado. O diálogo tem papel fundamental em sua concepção filosófico-educacional. Entende que aqueles que se engajam nesta prática (a comunidade de investigação) desenvolvem sobretudo a partir da dimensão ético-política. A respeito da importância da comunidade de investigação na educação filosófica de crianças e adolescentes, o autor enfatiza:

Elas acatarão as regras da discussão acadêmica (ou gradualmente aprenderão a fazer isso); elas ouvirão umas às outras, sempre preparadas para dar as razões de seus pontos de vista e pedir pelas razões de seus colegas; elas virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto. O seminário de investigação de valores servirá como um modelo de racionalidade social; elas irão internalizar suas regras e práticas, e isso virá a ser estabelecido em cada uma delas como reflexão, consideração e ponderação (LIPMAN, 1990, p. 77).

Os críticos desse pensamento poderiam indagar da seguinte maneira: como isso será viabilizado nos ambientes e circunstâncias em que vivem as classes subalternas? Em muitos lares, uma criança sequer tem o direito à palavra, nas escolas são ensinadas a manter o silêncio. Parece muito abstrata essa afirmação de que “as crianças virão a apreciar a diversidade de perspectivas entre seus colegas e a necessidade de ver as questões dentro de um contexto”. Estes questionamentos refletem a crítica à suposta “educação redentora”, ou o que poderíamos chamar de “otimismo ingênuo” com relação à educação – um otimismo que desconsidera os antagonismos, os conflitos, as contradições inerentes à prática pedagógica. Em geral, uma crítica que demarca o fato de um pensador não estar comprometido com a transformação substancial da estrutura social, limitando-se a constatar a separação da sociedade em classes, quando não a legitimando através de um discurso ideológico.

Neste trabalho nos limitamos a verificar o alcance de uma das propostas do autor; aquela que, a nosso ver, transcende a discussão polarizadora de críticos e admiradores. Acreditamos que os dois grupos admitiriam um ponto em comum: Lipman apresenta uma proposta radical e desafiadora. Veremos que poucos tiveram a sensibilidade deste autor para abrir mão do “pensar adulto”. Sair do lugar-comum e fazer a experiência de pensar como o outro, pensar com o outro, a partir do lugar do outro.

Segundo Lipman, é preciso pensar melhor ou pensar bem. Mas pensar melhor o quê? Pensar melhor sobre fenômenos fundamentais como a própria vida, o viver bem, a existência, a política, a ética, os reveses da vida em sociedade, nossas fragilidades. Como viabilizar isso? Isso não ocorrerá naturalmente à criança. Lipman enfatiza que o pensamento se desenvolve paralelamente à aquisição de uma dada ferramenta, a linguagem. Por isso lembra a importância do diálogo criterioso e logicamente disciplinado. Por sua vez, a filosofia, considerada no conjunto de sua tradição, tem sido um esforço no sentido de mostrar que o pensamento pode ser aperfeiçoado. Negligenciar este instrumental filosófico acumulado na história da filosofia é negar o direito das pessoas de guiarem seu próprio processo formativo, e por consequência, limitar também a ação social dessas pessoas.

Muito se tem discutido a respeito da dificuldade de proporcionarmos às crianças e adolescentes a discussão dos grandes temas da humanidade, dos grandes temas filosóficos. Criança pode discutir a existência de Deus? Pode se perguntar sobre a felicidade? Não seria melhor adiar questões polêmicas como morte, liberdade, violência, poder, democracia? Por que seriam questões apenas para adultos? Qual o momento ideal para serem discutidas? Por que as crianças não se interessam por discussões filosóficas? Elas não gostam de filosofia? Filosofia é difícil? Filosofia é coisa de adulto? A filosofia é discussão chata, abstrata?

A sensibilidade do autor pode ser notada em um aspecto fundamental que os críticos apressados de seu pensamento deixam escapar: não existem temas mais ou menos apropriados para crianças, adolescentes e adultos. Existem, sim, maneiras mais ou menos apropriadas de se trabalhar cada um desses temas que são intrigantes para quaisquer pessoas em diferentes contextos existenciais de vida. Todo professor sabe como é cômodo ensinar qualquer coisa para qualquer pessoa em qualquer circunstância (cada um se adapta à perspectiva redutora do professor e os problemas estão resolvidos).

Consequentemente, o professor sabe também como, por outro lado, é desafiador ensinar os mesmos assuntos de diferentes maneiras para diferentes pessoas, em diferentes circunstâncias ou, se quiserem, diferentes temas, para diferentes pessoas em diferentes circunstâncias (as variações seriam muitas). O importante no que estamos dizendo é que essa atitude exige um “desdobrar-se” do pensamento.

As ideias de Lipman versam, antes de tudo, sobre o filosofar do próprio adulto. A filosofia para crianças, ou filosofia com crianças, é uma investigação sobre as deficiências da educação filosófica como um todo. Isto é, qual a maior dificuldade para garantirmos uma verdadeira inclusão de crianças com deficiências na escola regular? A deficiência de nos julgarmos “sem deficiências”, de acreditarmos que carências, insuficiências, limitações, fragilidades e o despreparado estão sempre no outro, naquele que foge aos ditos “padrões de normalidade”. A filosofia para crianças, neste contexto, coloca em pauta uma discussão análoga. Antes de ser uma pergunta sobre a possibilidade de as crianças filosofarem, a proposta é uma pergunta sobre a possibilidade de filosofarmos para além do lugar-comum. Assim, a filosofia para crianças de Lipman converte-se numa metafilosofia que implica a redefinição e a reorganização da filosofia e do próprio filosofar. Tal reconstrução da filosofia e do ensino de filosofia exige uma mudança radical, à qual poucos estão dispostos a aderir, por isso, não devemos estranhar o fato de ser rejeitada por aqueles que se julgam, dogmaticamente, detentores de um saber determinado. A proposta é bem-vinda, por outro lado, entre os mais céticos com relação às suas próprias capacidades de bem filosofar.

Para compreendermos o desafio, tentemos recriar, de maneira metafórica, o movimento do pensamento de Lipman. Perguntemos a um velho sábio marceneiro: uma criança é capaz de aprender a construir uma mesa? Ele dirá: sim, perfeitamente. Com boa orientação aprenderá a construir não somente a mesa, mas a mobília de uma casa inteira. Recorrendo às suas experiências, acrescentará que teme apenas que se



machuque com as afiadas ferramentas ou que sequer suporte o peso de algumas delas. Mas, (continua ele) se estou realmente comprometido com a pequena aprendiz, aceito o desafio e entendo que, embora seja perfeitamente possível, ensiná-la não será tarefa fácil. Dentre as medidas necessárias, para que obtenha sucesso na construção, estão a confecção de ferramentas leves e adequadas que, em muitos casos, não se ajustarão mais as minhas mãos de adulto. Mais do que isso, precisarei abdicar do meu fazer costumeiro e encontrar um tempo extra de trabalho para construí-las.

Todos os ajustes, desde os mais simples até os mais complexos e radicais, caracterizam uma reorganização do trabalho do velho sábio marceneiro. Ele testa cuidadosamente cada uma das pequenas ferramentas à medida que as confecciona e é surpreendido com o fato de que um mundo novo se descortina diante dele. A matéria-prima do seu trabalho (a madeira) continua sendo a mesma, mas as exigências com relação a seu tratamento são outras. Ganha uma nova perspectiva, percebe que ouve um aprendizado; não somente porque agora sabe construir como uma criança, mas porque pode olhar à distância sua antiga e costumeira maneira de construir.

Para os marceneiros incrédulos com relação à possibilidade de as crianças aprenderem o complexo ofício, o sábio marceneiro dirá que, “curiosas que são, se sentirão ainda mais atraídas exatamente por conta do desafio”. O que não se resolve facilmente é a indisponibilidade de muitos marceneiros e a arrogante postura de que somente eles podem construir mesas. O melhor seria privá-las, dirão, não somente do contato com as ferramentas, mas também do contato com a própria matéria-prima do seu ofício. Isso parece suficiente para mostrar que a filosofia para crianças de Lipman é “filosofia para gente grande”, para gente que é capaz de transbordar, que é capaz de ir além da própria borda. É uma proposta radical porque faz vir à tona a fragilidade, a limitação, a deficiência e a insuficiência do costumeiro filosofar. Privar a criança do pensar correto é apenas uma das muitas maneiras de matar nelas, e em si

mesmo, a possibilidade do novo pensamento, da nova perspectiva, a possibilidade de crescer.

É curioso que os grandes mestres da filosofia e da religião (Sócrates e Jesus Cristo) resolveram ensinar exatamente por meio do diálogo e da parábola. Não porque quisessem facilitar as coisas, mas porque foram homens radicais, comprometidos com suas causas. Homens que compreenderam o verdadeiro significado da educação e da postura democrática. Foram, antes de tudo, homens pragmáticos, porque optaram pelas metodologias mais eficazes e compatíveis com suas propostas pedagógicas.

O que é o diálogo socrático senão uma arena de debates, uma comunidade de investigação? Sócrates democratiza a discussão filosófica e adota uma nova estratégia de ensino, uma metodologia de autorreflexão. Da mesma forma, esta prática revela a fragilidade daquele que foi privado da discussão verdadeiramente filosófica. Faz o general com anos de experiência perceber que é incapaz de explicar o que é coragem, do mesmo modo que o sacerdote respeitado por seus fiéis, tem que reconhecer sua incapacidade para definir a própria fé. Ao se perguntar pela coragem mesma e pela fé mesma e não pelos exemplos de coragem e fé, Sócrates revela a pseudo-sabedoria dos seus interlocutores. Mais do que isso, o diálogo socrático é democrático porque o educador se coloca na posição de aprendiz. Há abertura, desprendimento, troca e, acima de tudo, respeito à perspectiva daquele que aprende. Neste sentido, Freire explicita o que aqui pretendemos destacar com o diálogo:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2011, p. 83).

Ao exigir de nós um olhar a partir de outro ponto de vista, a filosofia de Lipman, da mesma forma, não só revela a possibilidade do filosofar prematuro, como também a consciência da deficiência gerada pela pretensa sabedoria adulta, o pseudo-conhecimento filosófico. O exercício de pensar com a criança é também um exercício de pensar como criança, ou seja, o reaprender a ver o mundo. Diante desta constatação, uma questão se apresenta: como realizaremos o exercício do pensar com e como a criança? Como viabilizar essa difícil tarefa? A tradição filosófica e literária tem nos legado diversas experiências bem-sucedidas que nos remetem ao exercício do “olhar a partir de outro ponto de vista”: o diálogo, a metáfora, a poesia, a parábola, etc.

Tomemos como exemplo a parábola. Qual a natureza e o propósito de uma parábola? A parábola é mais do que um “colocar ao lado de” para efeito de comparação, contraste, analogia. A parábola é, no fundo, uma postura e um exemplo de humildade. É um atrativo, um recurso metodológico e profundamente didático. Parábola é a expressão da sensibilidade daquele que ensina; é um desdobramento do pensamento, uma postura democrática. A parábola torna acessível, palpável, coloca ao alcance do outro. Por isso, esse recurso significa não somente partir do imaginário popular, mas também retornar a ele. Segundo Bailey, “ao invés da declaração abstrata seguida de uma ilustração elucidadora, [na parábola] temos uma confrontação dramática, expressa com brevidade em termos inesquecíveis” (1995, p. 14). As parábolas de Jesus são, antes de tudo, situações que geram um diálogo, deixam o interlocutor pensativo, dando possibilidade para que encontre sua própria resposta.

A narrativa da novela filosófica de Lipman revela o quanto a filosofia é pobre de diálogo, é pobre de parábola e da metáfora. Em geral o texto filosófico nos oferece um paradigma descritivo de um sistema de conceitos como resultado final da investigação de um pensador. Para Lipman (1990), a complexidade do paradigma do texto filosófico pode ser uma barreira para o acesso das crianças à filosofia. Essa dificuldade fez com que o autor pensasse uma forma de reconstruir esse saber por

meio da narrativa. Quais as potencialidades didáticas da narrativa, do diálogo, da parábola, enfim, da metáfora? O desenvolvimento desta questão requer a compreensão das relações entre a filosofia e a criança ou, mais especificamente, a compreensão da filosofia da infância, conceito original de Lipman.

### **A filosofia da infância**

A expressão ‘filosofia da infância’ aparece de forma pioneira na história da tradição filosófica com a concepção de Lipman acerca da própria filosofia, e desta com a educação. Para o filósofo: “a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existe filosofias” (LIPMAN, 1990, p. 215).

O pensamento do autor tem como base “a descoberta de que as crianças podem fazer filosofia – e que elas o fazem de maneira competente e com prazer [...]” (LIPMAN, 1990, p. 218). Assim, Lipman critica as teorias desenvolvimentistas que colocam a infância como período preparatório para a maioridade: “[...] frequentemente assumem que a infância é um preparo para a maioridade e deve ser vista apenas como um meio para um fim, ou como uma condição incompleta movendo-se em direção da completude” (LIPMAN, 1990, p. 219). Para o autor, as crianças não estão se movendo em direção ao que os adultos sabem, acreditam e valorizam. Ou seja, a infância abre as portas à novidade, ela é criatividade. Desta forma, a concepção de infância se articula ao conceito de imaturidade de Dewey.

O que Lipman coloca em questão é a dimensão educativa da filosofia. Ele entende que é necessário considerar seriamente o pensar da criança como condição para uma prática dialógica em uma comunidade de infância. O alerta parece ser pertinente para as experiências da educação atual, um convite para repensarmos nossa prática:

Se não pudermos fazer filosofia com crianças, privamos sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação mais significativa. E se negamos às crianças uma educação significativa, asseguramos que a ignorância, irresponsabilidade e mediocridade que prevalecem atualmente entre os adultos continuarão a acontecer. Tratar as crianças como pessoas pode ser um preço baixo para se pagar, a longo prazo, alguns benefícios sociais substanciais” (LIPMAN, 1990, p. 223).

Lipman encontrou, na filosofia, a possibilidade de oferecermos às crianças um caminho para que elas próprias atribuam sentido às suas experiências por meio da reflexão. “[...] não simplesmente gostar e amar, mas gostar e amar significativamente; as crianças querem aprender, mas aprender significativamente. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 25). A partir desse pensar, nos indagamos: o que pode ocorrer quando a criança não consegue construir os sentidos de suas experiências? Para Lipman, a consequência poderá ser desastrosa. Se tornam “[...] mais propensas a buscar atalhos para alcançar experiências plenas e eventualmente podem se envolver com drogas ou sucumbir à psicose (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 24).

A busca de significados está associada diretamente à dimensão problemática da experiência: “[...] alguns destes problemas são específicos do seu estágio de crescimento pelo qual estão passando no momento. Outros são problemas comuns a todos os seres humanos” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 37). Tais problemas “comuns a todos os seres humanos” são os chamados problemas de fundo da experiência humana. Como trabalhá-los com as crianças? Lipman destaca que uma vez que as crianças relutam em falar sobre seus problemas, o enfrentamento delas pode ser aliviado como parte de uma história de ficção. A literatura é, talvez, a grande possibilidade para as crianças lidarem com seus “problemas filosóficos”. Essa é a razão para que o interesse pela leitura se torne duradouro:

[...] se as crianças devem desenvolver um interesse duradouro pela leitura, esta deve estar significativamente relacionada com suas principais preocupações – com as coisas com que mais se ocupam na vida. O que importa não é só aprender a ver as palavras e pronunciá-las, mas aprender a captar o sentido das palavras, das frases, das orações nos contextos em que aparecem (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 38).

A literatura é uma fonte de significados, porque atinge a imaginação da criança e estimula o movimento de indagar e pensar. Isso vem ao encontro de sua necessidade de totalidade e globalidade dos sentidos em sua experiência. O que interessa à criança na leitura é sobremaneira aqueles conceitos que permeiam a experiência mais ampla das pessoas e que são objeto da reflexão da filosofia. Exemplo destes conceitos são:

[...] justiça, verdade, liberdade, bondade, beleza, mundo, identidade pessoal, personalidade, tempo, amizade, comunidade. Alguns destes conceitos, todavia, estão mal definidos, e muitos deles são altamente controversos” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 47–48).

A ligação das temáticas filosóficas com a experiência intriga as crianças e faz com que a filosofia seja uma exigência educacional. Na medida em que tais questões são tratadas filosoficamente, conseguimos evitar que qualquer sentido pronto de crenças religiosas ou de senso comum embote o pensamento da criança. Em contraposição, Lipman entende que a filosofia também gera certo encantamento, independentemente da idade:

Na verdade, uma das coisas mais maravilhosas da filosofia é que as pessoas de qualquer idade podem refletir sobre temas filosóficos e discuti-los de modo proveitoso. As crianças ficam tão fascinadas quanto os adultos com noções como amizade e imparcialidade, e tanto as crianças quanto os adultos podem reconhecer

que ninguém ainda disse a última palavra sobre esses temas (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 48–49).

Considerando essa relação da filosofia com a experiência vital dos humanos em geral e da experiência da criança em formação de maneira mais intensa e específica, Lipman procura pensar o problema da filosofia no contexto da educação. Para ele, o que precisa ser considerado é a superação da fragmentação do currículo escolar. Desta forma, a filosofia pode ser aliada ao professor para dar continuidade ao processo educacional. A criança é naturalmente questionadora, uma característica que está perfeitamente sintonizada com o fazer filosófico.

[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e a criança são aliadas naturais. O que melhor poderia estabelecer uma conexão entre as crianças e a estrutura formal do conhecimento humano que uma disciplina que tradicionalmente tem se preocupado com a inter-relação entre as diferentes disciplinas intelectuais e com a apresentação de perguntas sobre como interpretar e compreender a experiência humana? (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 50).

Na continuidade desse argumento, Lipman se defronta com duas perspectivas de abordagem dos sentidos da experiência: a narrativa e a descrição. Em geral, estas perspectivas têm sido tomadas de forma dualista. Valoriza-se o discurso descritivo como meio mais confiável para se apreender a verdade acerca do mundo e coloca-se em segundo plano a narrativa como mero entretenimento. Em crítica ao pressuposto descritivo, o autor afirma: “[...] devem aprender a verdade, pois têm que ser preparadas para enfrentar o mundo como realmente ele é, e não serem expostas a uma versão fantasiosa de algum escritor sobre o mundo” (LIPMAN, 1995, p. 311). O autor argumenta o exposto afirmando que o

pressuposto epistemológico de preferência da descrição esconde razões morais: Nas palavras de Lipman “A descrição é sensata; a narrativa é excitante. A descrição é objetiva e reservada; a narrativa é atraente e sedutora. A descrição exercita a mente; a narrativa exercita simplesmente os sentidos e a imaginação” (LIPMAN, 1995, p. 312). A moral puritana não vê com bons olhos a narrativa, a história a literatura. Assim, o autor continua seu pensamento:

A literatura faz mais que oferecer-nos outros mundos pelos quais podemos perambular. Ela nos sugere outros modos de vida e outras maneiras de pensar o mundo no qual vivem – maneiras que podem estar em desacordo com o bom senso e os costumes vigentes. A literatura nos fornece os modelos de pensamento, sentimento e ações, modelos que tememos serem sedutores para a mente da criança. Freud acertou no alvo ao chamar esta questão de conflito entre o princípio de realidade e o princípio de prazer (LIPMAN, 1995, p. 312).

O autor destaca que a organização curricular é indiferente ou mesmo resistente à utilização textual da narrativa. Narrativa e descrição são tomadas como gêneros diferentes, com objetivos diversos: “[...] para os objetivos didáticos, utilizamos a prosa descritiva; para o entretenimento, usamos a narrativa, como as histórias. Uma história que poderia servir como um texto para os fins curriculares do ensino de verdades é algo inconcebível” (LIPMAN, 1995, p. 312). Lipman considera problemática essa antinomia, uma vez que interfere no desenvolvimento de um conjunto amplo de capacidades das crianças. O autor diverge do caráter secundário dado à narrativa num currículo fragmentado e centrado em textos meramente descritivos, característicos das ciências, problema que pode ser trazido para o campo do ensino de filosofia.

A abordagem da filosofia com as crianças, por meio do texto filosófico, marcadamente descritivo, esbarra na dificuldade de suas explicações conceituais – que são altamente abstratas e técnicas. O que poderia minimizar essa dificuldade? A criação de uma narrativa, um



gênero história que ficou conhecido em seus trabalhos como “novela filosófica”. No caso da filosofia é possível porque os termos familiares das crianças são tematizados nos conceitos filosóficos. Tomemos como exemplo uma de suas novelas, intitulada *Pimpa* em que trata do tema história com as crianças. Ao destacar a importância da noção de história afirma: “[...] as histórias exemplificam a fronteira problemática entre a verdade e o faz-de-conta” (LIPMAN, 2004, p. 5). Para o autor, a narrativa ficcional é uma possibilidade de dramatizar também a filosofia para as crianças, uma possibilidade de fazer uma filosofia alternativa a partir da própria filosofia. O mérito dessa narrativa está no fato de operar de forma cooperativa e complementar com dois componentes do pensar que são a racionalidade e a criatividade: “[...] a racionalidade e a criatividade são simplesmente a urdidura e a trama da estrutura do pensar” (LIPMAN, 1995, p. 313).

O que nos interessa explorar nesta empreitada inovadora de Lipman é sua preocupação com a dimensão filosófica-literária-psicológica da narrativa. De modo a explicitar como tais aspectos se consubstanciam nas narrativas do autor: “[...] as personagens fictícias precisam estar suficientemente delineadas para que os alunos queiram identificar-se com elas. Por outro lado, devem ser suficientemente abstratas e genéricas para que se sintam familiarizados com elas” (LIPMAN, 1995, p. 314–315).

Isso quer dizer que uma filosofia da infância requer uma narrativa própria, articulada com a tradição filosófica. Nesse caso, a narrativa tem o caráter dialógico próprio do movimento do filosofar ao longo da história – uma dialética entre problemas e argumentos. O próprio autor indica aos professores que a fonte de suas referências são os Diálogos de Platão: “[...] interessados em encontrar modelos fariam muito bem em ler os Diálogos de Platão, em que Sócrates é apresentado como um professor de filosofia, isto é, um mestre na arte de obter um diálogo produtivo” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 157). A maestria filosófica de Sócrates para obter um diálogo produtivo está na

capacidade de criar alegorias que geram o encantamento filosófico. O que restaria dos diálogos se fossem suprimidas as metáforas? Ressaltamos que o próprio Sócrates declara ser a analogia seu gênero de discurso. No diálogo *Fedro*, para falar acerca da especificidade da alma, Sócrates explicita que a analogia é a alternativa dada ao ser humano para buscar a compreensão:

Expressar o que ela realmente é exigiria uma longa e minuciosa exposição que seria inteiramente a tarefa de um deus. Está, porém, ao alcance do ser humano fazer dela uma breve descrição através de uma analogia, e esse será nosso gênero de discurso. Comparemos a alma à natureza composta de uma parilha de cavalos alados e um auriga (PLATÃO, 2008, p. 58–59).

Lipman, ao declarar serem os diálogos de Platão sua fonte inspiradora, constrói, de forma analógica, suas novelas filosóficas como narrativas que se propõem dramatizar a filosofia para as crianças. A narrativa filosófica para crianças, na forma de diálogo, gira em torno de problemáticas relacionadas a conceitos que permeiam a experiência da criança. O que deve conter um texto dialógico? Para o autor, deve conter: “ambiguidades, insinuações, ironias e muitas outras qualidades que não aparecem na prosa descritiva de um livro didático, mas que as crianças examinarão cuidadosamente para tirarem algum significado” (LIPMAN, 1995, p. 314).

Essa discussão nos leva a entender a necessidade posta por Lipman, ou seja, oferecer uma narrativa com modelos de racionalidade e criatividade:

Um dos méritos das novelas do programa de Filosofia para Crianças é que oferecem modelos de diálogo, tanto entre crianças como entre crianças e adultos. São modelos (não-autoritários e não-doutrinadores, que respeitam os valores da investigação e do raciocínio,) que incentivam o desenvolvimento de modos alternativos de pensamento e imaginação, e descrevem

como seria viver numa comunidade onde as crianças tivessem seus próprios interesses e se respeitassem como pessoas capazes de, às vezes, participarem de uma investigação cooperativa sem nenhuma outra razão que a satisfação que têm em fazê-la (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 147).

A prática dialógica em uma comunidade de investigação faz surgir diferentes modelos ou estilos de pensamento latentes aos membros do grupo. Para que esses estilos possam surgir, o autor defende a necessidade de contato com a multiplicidade de modelos: “O que é extremamente benéfico para elas é estarem cercadas de modelos que valorizem o processo de investigação acima de qualquer troca dialógica específica (LIPMAN, 1995, p. 318).

A narrativa proposta por Lipman é, portanto, uma forma de criar ficcionalmente uma comunidade de investigação, sendo assim um protótipo da comunidade de crianças e professores reais. A filosofia da infância de Lipman é alimentada por uma pedagogia de comunidade de investigação, cuja experiência deve envolver empática e vitalmente os membros em um movimento cognitivo. Isso exige ações como: fazer perguntas, criar e averiguar hipóteses, pedir e dar razões, exemplos e contraexemplos, questionar os pressupostos, fazer inferências e seguir a trilha da investigação. Como modo de vida social, dialógico e cooperativo, ela requer dos estudantes a partilha de suas perspectivas. As contribuições de cada membro são submetidas à reflexão do grupo, são submetidas ao olhar e à escuta atenta do outro. A proposta consiste em colocar-se no lugar do outro, perceber novas perspectivas, ser capaz de reconstruir suas próprias ideias. Essa atividade possibilita a aquisição de habilidades cognitivas e sociais fundamentais para a vida democrática.

Apesar das limitações históricas e pedagógicas, a proposta de Lipman nos parece bastante desafiadora no que se refere ao texto filosófico para crianças. Em sua concepção existem dois mecanismos que permitem a operacionalização dos conhecimentos e informações: o conceito e o esquema. O conceito tem aspecto mais estático e mecânico,

enquanto o esquema é mais dinâmico e orgânico; aquele se assemelha a um quebra-cabeças, este a uma onda, um caminho, uma aventura; um é mais linear, o outro é aberto à criação de analogias. O paradigma da organização do conceito é a explicação descritiva por meio da estruturação e categorização lógica – altamente abstrata e técnica. A atitude esperada do leitor é a ingestão de um produto refinado para uma digestão lenta do mesmo. O esforço de concentração requerido tende a exaurir as energias do leitor, o que faz com que um aluno facilmente se desencante com esta leitura. No caso da filosofia, parece bastante claro que o texto filosófico, com seu conhecido rigor descritivo é, primordialmente, dirigido à comunidade dos filósofos e não às crianças.

Por outro lado, um texto esquematicamente organizado na forma de história, traz um dinamismo próprio. O esquema, ao movimentar-se por meio de uma investigação indireta, é propulsivo, faz com que cada detalhe novo conte e acrescente algo às demais partes do todo. Desta forma, o esquema energiza, fascina e cativa o leitor, envolvendo-o no movimento crescente da narrativa. O perigo do esquema, como alerta Lipman, é seu poder manipulador (geralmente encontrado em uma propaganda). Desta forma, para evitar os desvios e responder a uma exigência filosófico-pedagógica, o autor indica a possibilidade de equilíbrio interativo no texto: “[...] o texto do futuro deve ser um equilíbrio entre o narrativo e o descritivo, também deve haver um equilíbrio entre o conceitual e o esquemático. Não menos equilibrados devem ser o crítico e o criativo” (LIPMAN, 1995, p. 320–321).

Em suma, nosso intento não é julgar se Lipman antecipou o texto do futuro em seus textos filosóficos para crianças. Pretendemos salientar um aspecto do trabalho de Lipman a partir da categorização do texto conceitual e do texto esquemático, assim desenvolver uma forma específica de narrativa esquemática ou uma forma de tratar o conceito esquematicamente, que é a metáfora.

## **A metáfora como esquema imagético em Paul Ricoeur (2000)**

A discussão sobre metáfora nos leva à obra de Paul Ricoeur, *A metáfora viva* (2000). Segundo o autor, na metáfora, a imagem como esquema opera uma articulação do verbal com o não verbal e é a fonte do conceitual: “Tratada como esquema, a imagem apresenta uma dimensão verbal e, antes de ser o lugar dos perceptos desbotados ela o é das significações nascentes” (RICOUER, 2000, p. 305–306). Assim, a imagem faz emergir o sentido no jogo do confronto do semelhante com o diferente:

A metáfora surge então como o esquematismo no qual se produz a atribuição metafórica. Tal esquematismo faz da imaginação o lugar da emergência do sentido figurativo no jogo da identidade e da diferença. E a metáfora é o lugar no discurso em que esse esquematismo é visível porque identidade e diferença não são confundidas, mas afrontadas (RICOUER, 2000, p. 306).

Tal afrontamento de semelhanças e diferenças faz ver pela imagem e leva ao ato de pensar. A metáfora faz operar o paradoxo da semelhança e da diferença:

A metáfora mostra o trabalho da semelhança porque, no enunciado metafórico, a contradição literal mantém a diferença, o “mesmo” e o “diferente” não são simplesmente misturados, mas permanecem opostos. Por este traço específico, o enigma é retido no próprio coração da metáfora. Na metáfora, o “mesmo” opera *apesar* [sic] do “diferente” (RICOUER, 2000, p. 301).

O esquema em que opera a metáfora na junção do verbal com o não verbal, do literal com o icônico tem função educativa:

A metáfora [...] é capaz, em primeiro lugar, de ampliar o vocabulário, seja ao fornecer um guia para denominar novos objetos, seja ao oferecer para os termos abstratos similitudes concretas (assim a palavra *cosmos* [sic],

após ter significado a disposição dos cabelos ou o arreamento de um cavalo, veio a designar a ordem de um exército, depois a ordem do universo). Mas a ampliação do vocabulário é o menor dos efeitos dessa inclinação ao desenvolvimento: em virtude da semelhança, podemos operar com novas situações, e, se a metáfora nada acrescenta à descrição do mundo, pelo menos amplia nossas maneiras de sentir; é a função poética da metáfora. Esta repousa ainda sobre a semelhança, mas no nível dos sentimentos: ao simbolizar uma situação por meio de outra, a metáfora “infunde” no coração da situação simbolizada os sentimentos ligados à situação que simboliza. Nessa “transferência de sentimentos”, a semelhança entre sentimentos é induzida; na função poética a metáfora amplia o poder do duplo sentido do cognitivo ao afetivo (RICOUER, 2000, p. 291).

Enfim, a metáfora é entranhada de um elã vital que faz junção do pensar com o sentir, do “ver como” com o “pensar sobre”, do verbal com o não verbal, do mesmo com o diferente. A metáfora se apresenta como um caminho promissor para pensarmos a criação do texto para o filosofar com as crianças.

### **Considerações finais**

Influenciados pelas diferentes contribuições destacadas durante este trabalho, o Grupo de Pesquisa “Educação filosófica e experiência democrática” buscou elaborar um material que fosse ao mesmo tempo a expressão da proposta de pensar a filosofia para crianças por meio da narrativa e a expressão dos desafios, conflitos e fragilidades do modo de vida democrático. A ideia, em um primeiro momento, foi criar formas de transcender a atividade acadêmica, marcadamente descritiva, visando proporcionar o acesso à discussão sobre democracia às crianças. Em um segundo momento, o trabalho do grupo se voltou para o desafio da criação de uma metáfora para o conceito de democracia, entendendo que

a narrativa é uma forma de superar esses limites do tratamento árido dos conceitos na escola.

Deliberamos, portanto, o fato de que a narrativa metafórica adotada na elaboração do material teria como estratégia básica de construção o processo comparativo que resgata elementos das experiências comuns (conhecimentos familiares) transportando imaginativamente a outro contexto mais complexo. Assim, chegamos à conclusão de que uma das experiências mais comuns e mais ricas de que dispomos em sociedade realiza-se no lar e que esta experiência poderia ser traduzida no que chamamos de “vida na casa”. Deste modo, nossa metáfora foi ganhando corpo em torno do tema “Democracia, a casa do povo”.

Na construção do material, a casa passou a ser o ambiente metafórico para a democracia. O ambiente inspirou a criação de oito personagens cujas falas mantêm relações com os campos da reflexão filosófica da democracia e tem um perfil que reflete a função que exercem nesse contexto: Wifala (linguagem, poder da comunicação); Economário (economia e legislação, poder da ordem e da lei); Vassourita (ética, poder de criar vida boa); Lúmina (epistemologia, poder de iluminar e esclarecer); Cristalência (estética, poder da sensibilidade ao belo); Meságora (antropologia e educação); Chaverno (política, governo, mando e controle); Choncratos (ontologia, povo, trabalho).

O acontecimento que conduz a discussão é a realização de uma festa para a inauguração da casa da democracia. Este evento levanta uma série de polêmicas, dentre elas a discussão sobre a necessidade de se pensar em questões mais urgentes para a casa. O clímax da história retrata, portanto, o acontecimento em que Choncratos (o chão, a estrutura, o povo) se encontra em uma situação de penúria, suas rachaduras anunciam que a casa poderá ruir, colocando em risco a segurança e a integridade de todos. Assim, através dessas analogias em diversos episódios são tratados temas como: democracia, liberdade, justiça, poder, valores, lei, direitos, voto, educação, etc. A atividade está em construção e tem caráter experimental. Estamos conscientes de nossas inúmeras

limitações quanto à escrita deste gênero, mas convictos de que a metáfora viva poderá produzir transformações cognitivas e afetivas não somente no grupo, mas nos leitores e apreciadores deste trabalho.

Diversos questionamentos e objeções poderiam ser levantados acerca da importância e validade deste trabalho, mas nos concentraremos na análise e avaliação daqueles que nos parecem mais pertinentes: que compromisso um texto filosófico, do estilo aqui proposto, pode ter com a emancipação, com a transformação da sociedade, com a vida democrática? Em que medida uma discussão filosófica nos termos propostos não se converte em mero discurso ideológico, abstrato, lacunar?

Muitos educadores se veem em dificuldades quando se colocam essa questão, sobretudo por não perceberem que, para respondê-la, precisam compreender a noção de *práxis* pedagógica, ou seja, o complexo conjunto de procedimentos que, na união dialética teoria/prática fundem as ações fundamentais do fazer educacional, gerando um paralelismo cujo propósito é minimizar, senão eliminar a relação hierárquica de superioridade de um dos polos sobre o outro. O “saber-fluxo” que resulta desta fecunda união incorpora sem eliminar, reúne sem fragmentar. A compreensão do caráter dinâmico e fecundo da *práxis* pedagógica, que é um requisito básico para a análise de qualquer atividade educativa, é reivindicado também para a avaliação do nosso próprio texto filosófico.

Segundo Marx, é a vida que determina a consciência. Entendemos que a afirmação continua válida na medida em que vida é trabalho, não apenas enquanto labor físico, mas também labor intelectual, estético, moral e espiritual. Se é verdade que temos fome de pão, não é menos verdadeira a afirmação de que temos fome de conhecimento, de beleza e transcendência. Imaginar que a ação transformadora possa prescindir de qualquer destas dimensões é desconsiderar o homem em sua integridade. Somente por questões didáticas podemos (e devemos) separar para delimitar. É por esta razão que aqui discutimos apenas um dos modos de realização da educação para a liberdade. Neste texto, apresentamos uma



das facetas desse processo, ou seja, a criação da narrativa filosófica sobre a democracia. A proposta deve ser vista apenas como uma das muitas atitudes a compor a tarefa da humanização através da educação, ressaltando a importância da pesquisa em grupo para realizar esse processo.

Tal produção é fruto do saber-fluxo da experiência, dinâmico e por que não contraditório que resulta da pesquisa filosófica em educação. Pesquisa é, sim, um processo metódico e racional, mas ninguém negaria que é também um conjunto de ações, atitudes, expectativas, sentimentos e paixões. É óbvio que não se faz pesquisa em filosofia da educação sem conceitos filosóficos, sem a reflexão, a radicalidade e o rigor tão característicos desta forma de conhecimento. Mas pesquisa é também um momento descontraído para o café e a conversa livre com aqueles(as) que há pouco discutíamos as angústias da prática docente. A pesquisa é também o financiamento, é a burocracia, os números, a produção; é o tempo que se perde/ganha em um sábado de manhã. Pesquisa são livros, mesas e cadeiras, a literatura, a poesia, a seriedade, mas também a descontração. Se entendemos a riqueza e a fecundidade do processo de pesquisa e produção filosófica e se entendemos que ela é feita assim mesmo, de alegrias e constrangimentos, qual a justificativa para ensinar de outro modo, privando crianças e adolescentes dessa experiência de saber/fazer/fruir/querer/valorar que a constitui?

A prática democrática como modo de vida em comunidade de investigação é sensível aos problemas comuns da vida social na medida em que não idealiza. Idealizar, nesse contexto é, como afirma Gadotti (2000, p. 5), eliminar “[...] o cotidiano, o vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como decisão, projeto, ruído, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade”. Assim, consideramos em nossa narrativa, que casa (lar) não é apenas conforto, abrigo, proteção. Casa é ainda conflito, luta de interesses diversos, mesmo entre os iguais. Casa é um microcosmos

porque é réplica da sociedade. É nela que vivenciamos, avaliamos e antecipamos experiências, atitudes e comportamentos.

A casa tem suas regras e hierarquias. A casa é poder e segurança, tem chave, porta, janela e portão. Na casa temos direitos e deveres, por isso às vezes também tem confusão. Na casa o conflito é inevitável, por isso nela também tem uma mesa que mais do que lugar de refeição é espaço para o diálogo, para reunião. Então na casa tem ética, tem afetividade, justiça, cuidado, limpeza, organização (a casa precisa de uma vassoura). Na casa nada funciona sem conhecimento e ponderação. As coisas precisam ficar claras, por isso a luz cumpre essa função. Se todos dialogam a informação circula. Na casa tem transparência, tem fala, linguagem, comunicação (Wifala). É muito bom saber que a casa não guarda apenas objetos, utensílios e alimentos (armário)! A casa guarda também lembranças, histórias, memórias, decoração (cristaleira). Não somente mesa, cadeira, armário e cristaleira, mas também o próprio conflito e a descontração se fazem sobre uma estrutura. Por isso, quase nos esquecemos que a casa é também tapete e parede, quase nos esquecemos que casa é também chão (povo).

O salto que a metáfora nos proporciona é pensar a democracia a partir deste contexto. Em tempos de crise da democracia como o que estamos vivendo, a metáfora nos leva a pensar que o que está em jogo é a própria casa do povo. Podemos perder a casa. E não se trata de uma tragédia ocasionada por algum fator sobre o qual não temos controle, mas resultado de escolhas. Como fazemos a casa, fazemos a democracia. Estamos passando por uma situação tão grave que não é mais apenas uma questão figurativa, como sugere a metáfora, mas é uma ameaça literal de perdermos a própria casa. Em muitos casos já é uma experiência real, que atinge a dignidade humana e nega a possibilidade de outras experiências humanizadoras.

## Referências

BAILEY, Kenneth E. *As parábolas de Lucas: a poesia e o camponês: uma análise literário cultural*. São Paulo: Vida Nova, 1995.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Atualidades pedagógicas v. 21. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. My pedagogic creed. In. DEWEY. *Education Today*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1940.

DEWEY, John. *The public and its problems*. 12. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais em educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018. <http://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

LIPMAN, Mathew. *A filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice de Brzezinski e Laura Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus. 1990.

LIPMAN, Mathew. *Thinking in education*. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

LIPMAN, Mathew. *Em busca do significado*. Manual de instruções de Pimpa. Tradução de Ana Luísa Falcone e Sylvia J. Hamburger Mandel. São Paulo: CBFC, 2004.

LIPMAN, Mathew. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

PLATÃO. *Fedro*. Tradução de Edson Vini. Bauru: Editora Edipro, 2008.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

Data de registro: 30/03/2019

Data de aceite: 23/10/2019

 **O enfoque sistêmico dialético e a organização dos conteúdos da Química: reflexões didático-filosóficas**

*Isauro Beltrán Núñez\**

*Sandro Damião Ribeiro da Silva\*\**

**Resumo:** Neste artigo, apresentam-se fundamentos de uma proposta para a organização dos conteúdos de um tema da disciplina *Química Geral* sob as exigências do enfoque sistêmico-dialético do tipo genético. Essa forma de organização dos conteúdos toma como pressupostos filosóficos o materialismo dialético e histórico e a categoria de sistema, como estruturante e integrativa. É uma proposta didática que pode contribuir para o desenvolvimento teórico do pensamento dos estudantes no contexto da educação química. Por sua vez, constitui-se em um método do pensamento para a compreensão do conteúdo como um sistema complexo em desenvolvimento, mostrando um potencial para a transferência das aprendizagens, se considerada sua natureza teórica e geral.

**Palavras-chave:** Enfoque sistêmico-dialético. Conteúdos. Química Geral.

**The dialectic systemic approach and the organization of Chemistry contents: didactic-philosophical reflections**

**Abstract:** In this article, we present the fundamentals of a proposal for the organization of General Chemistry contents under the requirements of the dialectical systemic approach of genetic type. This form of content organization takes as philosophical presuppositions the dialectical and historical materialism and the category of system, as being structuring and integrative. It is a didactic proposal that can contribute to the theoretical development of student thinking in the context

---

\* Doutor em Pedagogia pela Universidade de Havana, Cuba (UH). Professor Titular Centro Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* [isauobeltran@yahoo.com.br](mailto:isauobeltran@yahoo.com.br) *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-3224-4694>

\*\* Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *E-mail:* [sandro@comperve.ufrn.br](mailto:sandro@comperve.ufrn.br)

of Chemistry education. In turn, it establishes a method of thought for the understanding of content as a complex system in development, showing a potential for the transference of learning, considering its theoretical and general nature.

**Keywords:** Dialectical systemic approach. Contents. General Chemistry.

### **El enfoque sistémico dialéctico y la organización de los contenidos de la Química: reflexiones didáctico filosóficas**

**Resumen:** En este artículo se presentan fundamentos de una propuesta para la organización de los contenidos de un tema de la disciplina Química General bajo las exigencias del enfoque sistémico dialéctico del tipo genético. Esta forma de organización de los contenidos toma como presupuestos filosóficos el materialismo dialéctico e histórico y la categoría de sistema, como estructurante e integrativa. Es una propuesta didáctica que puede contribuir con el desarrollo teórico del pensamiento de los estudiantes en el contexto de la educación química. A su vez se instituye en un método del pensamiento para la comprensión del contenido como un sistema complejo en desarrollo, mostrando un potencial para la transferencia de los aprendizajes, si se considera su naturaleza teórica y general.

**Palabras clave:** Enfoque sistémico dialéctico. Contenidos. Química General.

## **1. Introdução**

A seleção e a organização do conteúdo de ensino são um tema de grande importância que faz parte dos estudos e das pesquisas na área da Didática das Ciências e do ensino de Química em específico (IZQUIERDO, 2005; NÚÑEZ, 2009; POZO; GÓMEZ CRESPO, 2009; CAAMAÑO, 2006). Essa importância está relacionada ao fato de a organização dos conteúdos influenciar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, uma vez que se articula com a abordagem metodológica que orienta o ensino no contexto da educação científica dos estudantes.

No caso do ensino de Química, Galagovsky (2005) explica a forma tradicional de se organizar um currículo como um processo de passos, no qual os teóricos chegam a consensos, retirando alguns tópicos e incluindo outros. Esse processo, para a autora, conduz à preservação da “tradição”, sem tentar enfrentar os mais numerosos problemas subjacentes, de um modo mais fundamental. De acordo com a autora, “refazer o currículo de Química tem-se tornado um sério problema e uma tarefa onde oficialmente se possa fugir da tradição de como fazê-lo, que também tem sido autorreferente nos últimos tempos” (GALAGOVSKY, 2005, p. 14). Dessa forma, segundo essas reflexões, faz-se necessária a busca de novas alternativas para superar a visão do conhecimento químico dos programas tradicionais.

Na opinião de Núñez (2009), a problemática dos conteúdos, sua seleção e sua organização devem levar a um novo olhar dessa categoria didática do programa da Química Geral, de forma a: a) organizar o conteúdo de modo que, sem aumentar seu volume, ou seja, supersaturar de informações o currículo, sejam trabalhados os conhecimentos necessários para desenvolver o ensino da Química na Educação Básica; b) garantir a formação das habilidades gerais (em estreita união com o sistema de conhecimentos) e os métodos do pensamento que permitam aplicar, de modo independente e criativo, os conhecimentos em situações típicas, novas e obter novos conhecimentos; e c) potencializar a formação de valores e atitudes como finalidade-chave da educação em Química.

As pesquisas desenvolvidas por P. Ya. Galperin e V. V. Davidov, na opinião de Reshetova (2004), mostraram que a estruturação dos conteúdos de uma disciplina não é uma questão secundária, mas um problema essencial do ensino e da educação. Dessas pesquisas, deriva-se a necessidade de substituir a estruturação dos conteúdos que favorecem o pensamento empírico em novos princípios orientados a favorecer a formação do pensamento teórico, como característica da ciência contemporânea. O pensamento científico-teórico é uma das

exigências que a sociedade moderna impõe ao homem, e, portanto, a escola tem a responsabilidade de contribuir para sua formação. Esse tipo de pensamento exige que o estudante se oriente não só em relação ao conteúdo do conceito, mas também às formas de estruturação do conhecimento, que representam formas de generalização teórica. (DAVIDOV, 1986; RESHETOVA, 2002).

Neste artigo, apresentamos e discutimos os pressupostos de uma proposta de organização dos conteúdos do tema “Estrutura e propriedades físicas das substâncias e dos materiais da Química Geral” como uma possibilidade de integração dialética sistêmica intradisciplinar dos conteúdos desse tema, o que pode levar a importantes contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico e, conseqüentemente, da educação científica dos estudantes. A discussão fundamenta-se nos pressupostos da filosofia do materialismo dialético e histórico e nas concepções sobre aprendizagem desenvolvidas na Escola Histórico-cultural de L. S. Vigotsky.

## **2. Um enfoque integrador dos conteúdos – estruturação sistêmica dialética dos conteúdos**

Sob o enfoque da Didática Desenvolvimentista (ZILBERSTEIN; OLMEDO, 2015; ADDINE, 2004; NÚÑEZ, 2009), existe uma literatura dedicada à análise dos princípios fundamentais que refletem a orientação sistêmica dialética do objeto de estudo e dos conceitos fundamentais com os quais se pode explicar a complexidade desse objeto. Essa perspectiva sistêmica fundamenta-se nos princípios do materialismo dialético e histórico e, nela, destaca-se um conjunto de princípios e ideias de sistematicidade dos objetos que são estudados e expressos por meio do conceito de sistema, o que possibilita aos estudantes desenvolverem uma orientação sistêmica, dialética e generalizada do objeto de estudo (RESHETOVA, 2004; NÚÑEZ; GONZÁLEZ, 1996; SALMINA, 1988).

Na dialética do materialismo dialético e histórico, considera-se que compreender um objeto significa seu estudo em toda a sua diversidade e variedade dos nexos e mediações, em contraste com a metafísica, que entende os fenômenos como entidades separadas (CHEPTULIN, 2004). O pensamento dialético procura as diversas e complexas interações, as causas e os efeitos que descrevem o desenvolvimento dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Dessa forma, uma tarefa da análise dialética é encontrar as conexões essenciais de todos os aspectos, de todas as formas e de todas as tendências dos fenômenos. Como explica Kopnin (1966), o conhecimento dos fenômenos da natureza é também resultado do estabelecimento de relações de conexões essenciais entre as partes do fenômeno, que ganha significado no contexto do todo.

Os conteúdos que respondam a um processo de ensino-aprendizagem desenvolvimentista, promotor ou agente da educação integral dos estudantes, deverão ser globalizadores, sistêmicos, articulados, funcionais e aplicáveis. Danilov e Skatkin (1980) entendem que o conteúdo deve ser estruturado com um enfoque sistêmico, fundamentado em princípios psicopedagógicos, como a sistematização e a lógica da disciplina e do processo didático, para possibilitar a apropriação pelo estudante dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o desenvolvimento da atividade criativa e para a formação de atitudes e valores.

Segundo Addine (2004), derivado do enfoque histórico-cultural na perspectiva da Didática Desenvolvimentista, a aprendizagem deve garantir ao estudante a apropriação ativa e criativa da cultura científica, pedagogicamente organizada, propiciando o desenvolvimento integral, o autoaperfeiçoamento constante e a autonomia, em relação aos processos necessários de socialização, compromisso e responsabilidade social. Sendo assim, os conteúdos das ciências naturais objeto de estudo devem atender às referidas finalidades.

O caráter do sistema da organização dos conteúdos implica a não separação dos conhecimentos conceituais das ações nas quais eles se



aprendem e se aplicam de forma criadora, das habilidades e dos hábitos a serem formados, tudo o que tem como finalidade a formação e desenvolvimento de atitudes e valores.

Sobre a importância que tem o enfoque sistêmico nas ciências, Orudzhev (2000) cita os exemplos do estudo de C. Darwin na sua Teoria da Evolução das Espécies, D. Mendeleiev na elaboração da Lei Periódica dos Elementos Químicos e K. Marx na Teoria Econômico-política do Capitalismo. Em todos os casos, eles chegaram a organizar suas descobertas baseando-as em algum enfoque sistêmico. Darwin desenvolveu um sistema, e não uma classificação formal das espécies biológicas. Mendeleiev organizou os elementos químicos num sistema, como expressão da lei periódica. E Marx definiu a célula da sociedade burguesa, a troca de mercadoria, como a formadora do sistema capitalista, no qual se revelam as contradições dessa sociedade. Nesse sentido, Reshetova (2004) afirma que as ideias da sistematicidade se constituem em um aspecto importante das teorias científicas fundamentais e da concepção contemporânea do mundo. Para a autora, a solução criativa de muitos problemas da atividade científica e profissional depende da capacidade de se pensar de forma sistêmica.

### **3. O enfoque sistêmico dialético: aspectos gerais**

Segundo Reshetova, o enfoque sistêmico dialético na organização dos conteúdos de uma disciplina “[...] é um termo usado para denominar as direções metodológicas que aparecem em diferentes ciências concretas unificadas pela tendência de estudar seus objetos como sistema” (RESHETOVA, 1987, p. 32).

De acordo com esse enfoque, o modo de pensar, estudar e abordar os objetos e os fenômenos de uma disciplina não pode ser isolado, mas deve fazer parte do sistema como um todo complexo. Não são as somas de elementos, mas um conjunto de elementos integrados em interações no qual são produzidas novas qualidades superiores em relação aos

componentes isolados, ou seja, a formação do sistema produz um salto na qualidade do objeto de estudo.

Uma definição de sistema que expressa seu caráter complexo, é dada por V. Afanasiev:

Um conjunto de objetos que em interações produzem uma nova qualidade integradora, não presente nos componentes separados que constituem o sistema. Todo o sistema convencionalmente determinado, se compõe de múltiplos subsistemas, e estes, por sua vez, de tantos outros como permita a sua natureza, que em novas condições, podem ser consideradas como sistemas. Dessa forma, os termos sistema e subsistema são relativos e se usam de acordo com as situações específicas (AFANASIEV, 1979, p. 3).

A existência de interações estreitas, do nexos orgânico dos componentes é a base pela qual, na interação com o meio, o sistema sempre aparece como algo único, dotado de determinação qualitativa. O sistema é uma formação na qual as conexões internas dos componentes entre si prevalecem em relação ao movimento interno desses componentes e sobre a influência extrínseca neles (AFANASIEV, 1979). Para o autor, “o enfoque sistêmico, condicionado pelos requisitos da dialética marxista é, por sua vez, sistêmico, pois têm implícitos vários aspectos, cuja unidade e interconexão são a única que nos proporcionam uma noção profunda e multilateral desse enfoque” (AFANASIEV, 1979, p. 34).

É importante destacar, como afirma Reshetova (2002), que o conjunto e o sistema constituem agrupações diferentes. Na formação de conjunto, o ponto de partida são os elementos, que se combinam para formar um ou outro conjunto. No sistema, pelo contrário, o primário é a integridade, ou seja, o fato de ser um todo composto por partes em interação.

A determinação geral do conceito de sistema reflete as relações dialéticas da integridade do objeto e de sua descrição interna, do caráter

contraditório de sua natureza e da originalidade qualitativa de todas as suas partes componentes (elementos). É justamente a emergência das novas propriedades a principal peculiaridade da integração e da formação do sistema, segundo Afanasiev (1979).

Para Afanasiev (1979), as propriedades do sistema se caracterizam pelos seguintes aspectos: componentes, estruturais, funcionais e integrativos do sistema. Os componentes do sistema representam a procura pela resposta à pergunta “de que, de quais componentes está formado o todo?”. Eles são as unidades estruturais, cuja interação provoca e garante as peculiaridades qualitativas do sistema.

O aspecto estrutural diz respeito à forma interna do sistema, que constitui o modo de interconexão e de interação dos componentes que o integram. O aspecto funcional expressa o fato de todo o sistema ser ativo e manifestar, nas suas funções, o resultado integrado do funcionamento dos componentes que o formam. As funções do sistema podem ser de coordenação e de subordinação. Na primeira, é a concordância das funções dos componentes do sistema na horizontal. A segunda indica o lugar específico particular e a significação desigual de cada componente na realização das funções. Dessa forma, cada sistema dado, na integração das funções de seus componentes, cumpre, ele mesmo, um determinado papel funcional em outro sistema maior e complexo, do qual é parte.

Por último, o aspecto integrativo é essencial no enfoque sistêmico e representa a questão dos fatores de sistematicidade, dos mecanismos que garantem a conservação da especificidade qualitativa do sistema, seu funcionamento e seu desenvolvimento. No sentido filosófico, o fundamento mais geral, universal da sistematicidade é o princípio da concatenação material do mundo, da dialética das interconexões e dos movimentos do sistema.

Na Didática Desenvolvimentista, têm sido usados dois tipos de enfoque sistêmico e dialético para a organização dos conteúdos em diferentes áreas do conhecimento, quais são: o enfoque dialético funcional-estrutural (RESHETOVA, 2002) e o enfoque dialético

genético (SALMINA, 1988). Neste trabalho, discutimos o enfoque sistêmico dialético genético, que corresponde ao desenvolvido por Salmina (1989), Núñez e González (1996) e Núñez (2009) na organização dos conteúdos do tema “Estrutura das substâncias e dos materiais e suas propriedades físicas” vinculadas à habilidade geral de explicar esse tipo de propriedades na Química.

#### **4. O enfoque sistêmico dialético genético e o conteúdo “estrutura e propriedades físicas das substâncias e dos materiais”**

A Química é uma ciência que se ocupa de explicar propriedades macroscópicas de substâncias e materiais a partir de sua estrutura. A fim de atingir esse propósito, cria modelos para representar as estruturas das substâncias e relacionar dois níveis: o macroscópico, enquanto fenômenos observáveis, e o microscópico, que representa um dado nível de essência, enquanto modelo teórico (JOHNSTONE, 2006). Dessa forma, a aprendizagem da Química implica o conhecimento de relações dialéticas entre essência e fenômeno.

Como pressuposto da organização dos conteúdos do tema, são definidos um conjunto de ideias estruturantes que permitem sua articulação (HEDESA, 2014). Essas ideias, que devem ser consideradas para organizar o sistema, são: a) as aplicações das substâncias e dos materiais estão relacionadas com suas propriedades e estas, por sua vez, com a estrutura química; b) entre todas as substâncias, orgânicas e inorgânicas, existem relações genéticas; c) as propriedades das substâncias simples e compostas apresentam periodicidade química; d) o desenho de tecnologias que são utilizadas na indústria e no laboratório, a fabricação de outras e de novos materiais para diversos fins estão relacionados às propriedades das substâncias e dos materiais que são usados nesses processos; e) a apropriação dos conhecimentos sobre as propriedades das substâncias e dos materiais possibilita a explicação, assim como poder prever muitos fenômenos, seu comportamento e a

possibilidade consciente de modificar esse comportamento, criando materiais de maior importância para a ciência, a tecnologia e a sociedade (HEDESA, 2014).

O tema em estudo estrutura-se em três subtemas: estrutura atômica, tabela periódica e ligação química, e estrutura das substâncias e dos materiais, os quais devem ter sentido para os estudantes em relação às possibilidades de responder a perguntas relevantes para a compreensão e a explicação de fenômenos e de processos da natureza. Entre essas perguntas, consideramos: Por que existe uma grande diversidade de materiais e substâncias, em diferentes propriedades, que permitem sua aplicação em diferentes esferas da vida humana? Esse tipo de formulação, que expressa o objeto de estudo da Química, tem sido proposta por autores como Núñez e González (1996), Caamaño (2006), Hedesa (2014), Reshetova (2004) e Salmina e Reshetova (1983). O uso de perguntas como ponto de partida para a organização dos conteúdos é um fator que pode motivar e estimular o pensamento dos estudantes, sua imaginação e curiosidade. (MARTINEZ; GUANCHE, 2009). O pensamento inicia-se quando se deve resolver algum problema, quando se formulam perguntas, face a situações-problema, face ao desconhecido. No mesmo sentido, Ilienkov (1977) afirma que é necessário ensinar a pensar, em especial, pelo desenvolvimento da capacidade de formular perguntas.

De acordo com lógica dialética, se um objetivo das ciências é conhecer a essência do objeto, faz-se necessário conhecer seu processo de desenvolvimento e suas relações com os outros objetos (DAVIDOV, 1988). Esse é um argumento a favor do enfoque genético dialético para a organização dos conteúdos em uma disciplina como a Química. Nesse enfoque, descreve-se o objeto complexo (as substâncias e os materiais) como resultado do desenvolvimento dialético de um elemento inicial do sistema (a célula geradora do sistema). O objeto complexo é considerado geneticamente desde o ponto de vista da origem das propriedades integrais do sistema. As relações genéticas constituem o tipo principal de

relações de desenvolvimento. O conceito inicial gerador do sistema (a célula ou conceito-célula) e as contradições presentes nesse conceito definem a tendência de seu desenvolvimento no todo (SALMINA, 1988).

Dessa forma, a base geral de partida do sistema teórico, o conceito-célula, expressa as determinações teóricas concretas de um fenômeno típico, particular, que se manifesta na prática. Salmina (1989) destaca que a estruturação do conteúdo, a partir do enfoque genético, pressupõe: a) a análise empírica do estado de desenvolvimento do objeto; b) a distinção da estrutura geneticamente inicial mais simples, ou seja, o conceito-célula gerador do sistema; c) a distinção das leis de desenvolvimento do simples ao complexo como sistema, que revelam as contradições inerentes ao objeto de estudo.

A célula geradora do sistema é um conceito simples, de caráter universal, que expressa uma contradição essencial, de forma tal a permitir que, uma vez desenvolvido, estruture o sistema e, conseqüentemente seu conteúdo. A célula geradora do sistema pode ser considerada como uma estrutura estável, contraditória e em movimento presente em todo o sistema. Para Ilienkov (1977), a contradição como unidade concreta de contrários que se excluem mutuamente é o núcleo da dialética, sua categoria central. A luta entre as tendências opostas e implícitas nos objetos e fenômenos constitui a fonte ou força-motriz de seu desenvolvimento.

As contradições atuam como forças motoras do desenvolvimento, que fazem avançar e condicionam a passagem de um estágio de desenvolvimento inferior para um superior. Os contrários são aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou “luta” de contrários. A unidade de contrários é seu estabelecimento recíproco, ou seja, os aspectos ou as tendências contrárias não podem existir um sem o outro. Dessa forma, como explica Cheptulin (2004), a contradição pode ser considerada como a unidade dos contrários que se excluem e incluem mutuamente. Kopnin (1996) destaca que as contradições podem serem internas ou externas. As

primeiras são as que se produzem, surgem ou aparecem como consequência das interações de contrários no nível da essência mesma do objeto ou fenômeno onde ocorrem. As segundas ocorrem nas interações entre o objeto ou fenômeno com os outros externos com os quais coexistem.

Ilienkov (1977) pondera que ensinar a pensar significa ensinar a pensar de forma dialética, o que implica a habilidade de ver as contradições e encontrar sua solução no campo concreto da realidade, e não só usando manipulações verbais formais que a mascaram.

Por sua vez, ao expressar sua posição, Salmina (1989, p. 24) argumenta:

O procedimento de estruturação da disciplina através da distinção das relações formadoras do sistema de caráter genético, pressupõe a determinação de uma estrutura geneticamente inicial simples (denominada célula do objeto de estudo) e das leis de desenvolvimento desta estrutura no sistema complexo. O conceito “célula” do todo e a contradição contida nela, determina a tendência fundamental de seu completo desenvolvimento no todo.

Entre as características da célula, Salmina (1989) destaca que: a) é a relação mais simples (elementar) do todo desenvolvido; b) é a relação geral universal, própria ao objeto em todas as etapas de seu desenvolvimento e que reflete em si a lei da existência do sistema; c) é a relação que reflete a contradição principal – a fonte de movimento e o desenvolvimento no todo; d) é a relação que inclui a possibilidade de desenvolvimento do sistema; e) é a relação que tem caráter relativo e dependente do sistema, possui um protótipo real direto e se manifesta para o sujeito conhecer e atuar como a base organizadora do movimento e o ponto de partida da investigação.

O conceito-célula representa um nível de essência do sistema complexo. A essência é o aspecto interno, relativamente estável, da realidade objetiva, que determina a natureza do fenômeno. Este, por sua

vez, é o aspecto externo, mais dinâmico da realidade objetiva, na qual se revela a essência. Como justifica Kopnin (1966), não há essência pura que não se manifeste no fenômeno.

A essência (a célula geradora do sistema) e o fenômeno (as substâncias, os materiais e suas propriedades físicas) formam uma unidade dialética, estão unidos, mas em oposição, não coincidem entre si, sendo resultado de contradições internas das partes que se relacionam no objeto, considerando o princípio da causalidade.

Uma das formas que representa a correlação sujeita a leis dos fenômenos é a causalidade. Como argumenta Kopnin (1966), as ciências se esforçam por descobrir, no estudo dos fenômenos, as causas de sua origem, de seu desenvolvimento e de sua transformação. Dessa forma, a causalidade expressa o nexo entre dois fenômenos, em virtude da qual um produz o outro. Por meio dessa relação, refletem-se no pensamento regularidades, nexos importantes entre os fenômenos. Essa relação não pode ser vista como uma determinação fechada, mas como relações mútuas e nexos entre fenômenos.

Para Núñez (2009), a seleção da célula é um processo complexo que exige do professor um profundo conhecimento do objeto de estudo no nível teórico e dos métodos especiais de análise desse objeto complexo. A determinação da célula de um tema em uma disciplina, para o professor, constitui um processo de estudo e de pesquisa teórica, considerando a complexidade do processo de identificação de uma relação elementar que, por sua natureza contraditória, possibilita compreender o desenvolvimento do sistema. Para o estudante, constitui um momento de orientação, de elaboração de uma metodologia de análise do objeto de estudo que permite pensar e resolver diferentes problemas sob uma perspectiva complexa e sistêmica.

Na compreensão de Reshetova (2004), o estudo dos fenômenos, no seu desenvolvimento, constitui um princípio básico da pesquisa científica que também aponta para a necessidade de se estudarem as particularidades do processo como casos concretos, expressão de uma



essência, na dialética do geral e do singular, o que se justifica no propósito de compreender, diagnosticar e prever comportamentos e poder agir para a sua transformação.

O aspecto interno das substâncias e dos materiais e suas propriedades se expressa pelos conhecimentos teóricos construídos pela Química como ciência. É um processo que articula o externo ou fenomenológico (as substâncias, os materiais e suas propriedades) com o interno ou a essência (a estrutura). A compreensão do aspecto interno serve de base teórica para uma prática social mais consciente, reflexiva e crítica, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico e possibilita não só explicar, argumentar ou prever o comportamento das substâncias e dos materiais, mas também transformá-los e obter novos materiais necessários ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da sociedade em geral.

## **5. Organização didática das atividades de ensino como base ao enfoque sistêmico dialético genético do conteúdo**

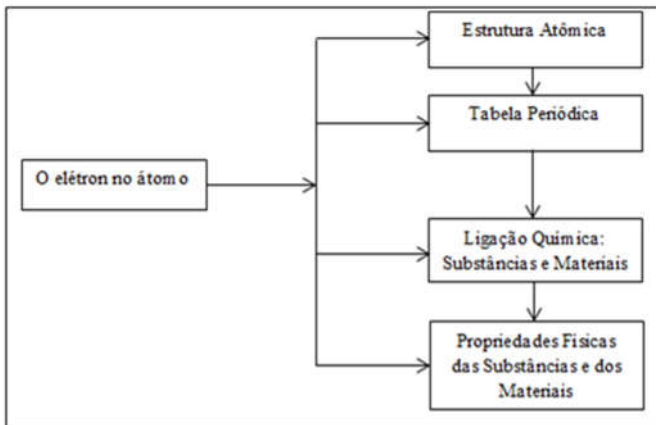
### **5.1 Determinação do conceito-célula e formação do sistema**

O estudo do conteúdo “Estrutura das substâncias e dos materiais e suas propriedades físicas” pode ser iniciado com uma problematização, ou seja, usando situações-problema que justifiquem a importância e a necessidade de se estudarem as relações entre estrutura e propriedades das substâncias e dos materiais, assim como serve de motivação para a atividade de construção de um modelo geral que explique propriedades e se relacione com as aplicações. O estudo do tema inicia-se pelo final, isto é, por onde se quer chegar; nesse caso, a elaboração de uma orientação adequada para a formação e o desenvolvimento da habilidade de explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais, e vice-versa, desenhar estruturas que respondam a determinadas propriedades, como hipótese, de forma dialética, o que ajuda a justificar o estudo do

tema, articulando e dando sentido aos conteúdos da estrutura atômica, da tabela periódica e da ligação química.

Assume-se como conceito-célula “o elétron no átomo”, como unidade dialética mais simples, desde o ponto de vista da característica da mudança dos estados dos orbitais do átomo, definido por Salmina (1989), Núñez (2009) como o conceito gerador do sistema. Salmina (1989) justifica a necessidade de distinguir o átomo do elétron no átomo como formador do sistema químico. Segundo essa autora, a maior parte das reações entre materiais pode ser interpretada em termos de mudanças nas configurações eletrônicas que rodeiam o núcleo atômico. O sistema do conteúdo em estudo pode ser representado conforme esquema da Figura 1.

Figura 1 – Representação do sistema gerado pelo conceito célula



Fonte: Elaborado pelos autores.

As contradições essenciais (internas) que se geram nas estruturas das substâncias são promotoras de novos níveis estruturais no sistema, o que, de acordo com a dialética, representa diferentes níveis de desenvolvimento na forma de uma espiral dialética.

O desenvolvimento do sistema, ou seja, de novas substâncias e novos materiais, partindo da célula geradora, produz-se na forma de uma espiral dialética. Como explica Kopnin (1966), a realidade dialética é um processo dinâmico de superação, de interação e “luta” interna de seus elementos contrários; mas, depois, continua um novo ciclo dessa luta de contrários em um novo movimento qualitativamente superior, que sintetiza as contradições anteriores.

Os estudantes podem deduzir o desenvolvimento do simples ao complexo com base no modelo eletrostático do átomo, segundo duas leis gerais. Por lei, na dialética, compartilhamos as ideias de Cheptulin (2004), quando considera a lei como uma determinada relação necessária entre fenômenos ou processos, relação que responde à natureza interna, à essência deles. Dessa forma, a lei é uma fase do conhecimento da unidade, dos nexos e a ação mútua dos fenômenos da realidade objetiva, resultado de um longo e complexo processo das ciências. A lei é a relação necessária entre os fenômenos em determinadas condições. Nesse sentido, as leis que podem ajudar na elaboração teórica do sistema, segundo a célula geradora, são:

**a) Lei 1:** um aumento de carga do núcleo (adição de um próton) implica um aumento do número de elétrons em sua volta, até que se iguale ao número atômico (átomo estável). No átomo estável, existem forças de atração do núcleo até os elétrons e de repulsão, pois cada elétron não só é atraído pelo núcleo como também é repelido por outros elétrons. A energia de cada elétron depende, em essência, dessas contradições e pode ser quantificada pela carga nuclear efetiva ( $Z_{ef}$ ). Segundo essa ideia, pode-se criar um modelo no qual o desenvolvimento de um átomo mais simples a outro mais complexo produz-se pela adição de uma carga positiva (próton) ao núcleo e de um elétron em sua volta, segundo o princípio de construção. Assim, as características energéticas do novo elétron são dadas pelo valor dos números quânticos e pela contradição principal mencionada.

**b) Lei 2:** o desenvolvimento que implica um átomo se combinar com outro está relacionado às contradições internas e é determinado, em última instância, pelo estado energético dos elétrons de valência dos átomos, que podem “transferir-se” ou serem “compartilhados”, diminuindo a energia do agregado atômico formado. A partir dessas ideias, pode-se construir um modelo sobre a ligação química nesse nível (NÚÑEZ; GONZÁLEZ, 1996).

A estrutura atômica, as propriedades atômicas periódicas e as ligações químicas são subtemas que se desenvolvem e integram por meio da célula geradora do sistema como um fio condutor, “o elétron no átomo”, como uma espiral dialética. Os estudantes podem construir, seguindo esse fio condutor, a lei periódica, o comportamento periódico das propriedades, as substâncias, as ligações químicas e as estruturas das substâncias e dos materiais.

Depois que os estudantes adquirem os primeiros esquemas mentais ou representações mentais, podem compreender e construir outros conteúdos compatíveis rapidamente, assim como proporcionar a discussão de outros modelos sobre a estrutura dos átomos e das ligações químicas. Essa correlação de modelos é necessária à compreensão da própria natureza da Química como ciência. É importante, na aprendizagem dos modelos teóricos, que os estudantes tenham consciência dos seus limites de aplicação bem como da natureza desses modelos para poder aplicá-los em outros contextos e outras situações adequadas.

A atividade dedutiva-investigativa pode ter a seguinte ordem: a) conceito formador do sistema (o elétron no átomo); b) orbital atômico (esse conceito se deduz a partir das teorias modernas da mecânica quântica); c) representação do sistema formado a partir desse conceito; d) estruturas eletrônicas dos átomos (deduz-se levando em conta os princípios e as regras gerais sobre os elétrons nos níveis eletrônicos); e) classificação dos elementos químicos segundo a estrutura eletrônica (deduzem-se as estruturas eletrônicas dos átomos e a natureza dos elementos químicos)

e f) lei periódica (deduz-se a partir das configurações dos átomos dos elementos, descobrindo a regularidade na configuração eletrônica) (NÚNEZ; GONZÁLEZ, 1996).

É importante destacar a Lei Periódica como expressão de regularidades e a tabela periódica como representação da lei. O termo periodicidade indica repetição de propriedades em intervalos determinados. A repetição periódica das propriedades físicas e químicas das substâncias simples ou compostas se expressa mediante uma lei a qual estabelece que elas variam periodicamente com o aumento do número atômico dos elementos químicos, como mudanças quantitativas em qualitativas e vice-versa, como negação da negação e como interação e luta dos contrários (CHEPTULIN, 2004).

Essa ideia estruturante orienta o estudo da Lei Periódica e sua representação gráfica, a Tabela Periódica. A periodicidade, nas propriedades dos elementos, das substâncias simples e compostas, deve ser mostrada a partir: a) dos átomos dos elementos químicos – estruturas eletrônicas, fundamentalmente, nos níveis mais externos; b) das substâncias simples dos elementos químicos – redes cristalinas com o tipo de ligação química que une os átomos (substâncias atômicas com ligação metálica, atômicas com ligação covalente e moleculares) e propriedades oxidantes e redutoras e c) das substâncias compostas, óxidos e hidróxidos dos elementos químicos – variação do maior número de oxidação dos elementos ligados ao oxigênio e ao hidróxido, variação das redes cristalinas e das propriedades ácido-base.

As propriedades atômicas periódicas são deduzidas a partir de investigações sobre como varia a carga nuclear efetiva e da força com que o núcleo atrai os últimos elétrons no átomo. A ligação química deduz-se a partir do elétron no átomo e dos átomos dos elementos que interagem. Investigam-se as condições de formação da ligação química sobre a base das estruturas eletrônicas dos átomos e dos princípios dos elétrons nos níveis eletrônicos nos átomos e, a partir desse conhecimento, as substâncias e os materiais. É importante que os estudantes

compreendam que as diferenças qualitativas e quantitativas entre diversas interações podem explicar propriedades observáveis das substâncias e dos materiais.

Faz-se necessário distinguir o conceito de substância dos conceitos de materiais e de matéria. Assim, a substância é definida como o constituinte de certo material que apresenta propriedades específicas que a diferenciam das outras substâncias (RAVILOLO; GARRITZ; SOSA, 2011). O material é definido como uma porção da matéria que contém mais de uma substância. A substância se relaciona com um material que tem um grau de pureza adequado aos parâmetros exigidos. Dessa forma, por não existir 100% de pureza, substância é uma abstração de grande importância para a Química.

As substâncias e os materiais e suas propriedades explicam-se, e deduzem-se as propriedades macroscópicas de algumas substâncias de interesse a partir de investigação do tipo de ligação entre os átomos, a estrutura da substância, o tipo de partículas e a intensidade da interação entre partículas constituintes das substâncias em uma relação dialética entre a essência e o fenômeno.

## **5.2 A organização do processo de explicar propriedades de substâncias e materiais**

Uma vez que uma das finalidades do estudo desses conteúdos é que os estudantes expliquem as propriedades físicas de substâncias e materiais relacionados com as estruturas, o que, por sua vez, se relaciona com suas aplicações, na próxima etapa, constrói-se com os estudantes uma orientação geral para explicar propriedades das substâncias e dos materiais, que, como diz Núñez (2009), pressupõe a construção de uma invariante operacional-conceitual da ação. Esse modelo que atua como orientação geral deve responder a uma situação-problema, típica de um processo que possibilite uma generalização teórica.

A situação-problema pode, hipoteticamente, ser formulada, conforme mostrado no Quadro 1, como um caso particular, da situação mais geral apresentada no início do tema, ressaltando que cada situação deve considerar os conhecimentos prévios e os níveis de desenvolvimento inicial da habilidade de explicar dos estudantes ou que deve integrar a caracterização do desenvolvimento real (ADDINE, 2004).

#### Quadro 1 – Formulação da situação-problema

Explicar por que o NaCl é um sólido cristalino nas condições ambientes e, nessas mesmas condições, o CCl<sub>4</sub> não é solúvel em água e o Fe sólido conduz corrente elétrica. O que é explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais? É possível encontrar um procedimento comum que possibilite explicar as propriedades dessas substâncias? Quais passos podem ser seguidos para essa finalidade?

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

No processo de construção do sistema com base na célula geradora, não só se deve garantir a elaboração conceitual necessária como também é essencial que os estudantes se apropriem das ações necessárias para a aprendizagem dos conceitos e para sua aplicação na solução de diferentes tarefas que potencializam o seu desenvolvimento integral. Essas ações, quando passam ao domínio dos estudantes, constituem-se em operações necessárias à habilidade geral do tema: explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais, considerando a estrutura.

Isso significa uma sistematicidade e uma integração das ações nos diferentes subtemas do tema em estudo. Essas ações devem ser do domínio dos estudantes enquanto operações que se integram à habilidade geral. Durante seu estudo, o estudante compreende e dá sentido a tais ações, na medida em que vai tomando consciência do sistema como um todo.

O professor deve dispor de um modelo de orientação invariante que, como orientação, possibilite responder à situação-problema,

considerando os limites dos modelos teóricos. A partir dessa orientação (como significado), desenvolve uma discussão com as propostas dos estudantes (sentidos diversos) para, de forma negociada, chegar a um modelo da atividade que reflita o sistema geral de ações e operações da habilidade “explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais”. Nas pesquisas realizadas por Núñez e Ramalho (2017), tem-se usado, como modelo de orientação da atividade de explicar, propriedades físicas observáveis de substâncias conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Modelo de orientação da atividade de explicar propriedades físicas de substâncias

| Modelo do objeto “explicar propriedade”   | Modelo da ação. Sistema de operações   |
|---|--|
| <p>Explicar propriedades das substâncias e dos materiais significa correlacionar as propriedades macroscópicas (fenômeno) com os modelos teóricos (essência) nos quais se podem encontrar argumentos para justificar as causas desses comportamentos das substâncias e dos materiais nas condições dadas. Significa relacionar os níveis macroscópicos e microscópicos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Determinar composição da substância ou do material a partir de fórmulas;</li> <li>● Determinar a natureza dos átomos que entram na composição da substância;</li> <li>● Determinar o tipo de ligação entre os átomos segundo a natureza dos átomos ou segundo a diferença de eletronegatividade;</li> <li>● Determinar o tipo de partículas presentes e a estrutura da substância;</li> <li>● Caracterizar o tipo de interação entre as partículas assim como a intensidade relativa das interações;</li> <li>● Correlacionar a propriedade com o modelo teórico e dar razões do porquê desse comportamento da substância nas condições dadas;</li> <li>● Correlacionar as propriedades com as aplicações.</li> </ul> |

Fonte: Núñez e Ramalho (2017).



Para estimular a elaboração de um modelo ou uma representação da ação explicar propriedades físicas das substâncias e dos materiais, o professor pode motivar os estudantes a formular perguntas, negociar significados e sentidos entre eles e o professor, na busca de respostas à situação-problema e às perguntas formuladas.

Núñez e Ramalho (2017) consideram que essa representação inclui: a) os objetivos e o produto da atividade; b) a estrutura das operações da ação e a sua definição conceitual; c) os critérios para o controle e a regulação da ação; d) os recursos necessários e disponíveis para a realização da ação e e) as condições nas quais será realizada a ação. Como se observa, a representação da ação de controle está incluída na representação da base orientadora de ação, pois o controle é inseparável da orientação e da execução.

Entre essas perguntas, podemos considerar: Por que se deve realizar a ação? O que me motiva? O que desejo? O que se quer como resultado? Quais operações devem ser realizadas e em qual ordem? Quais condições são necessárias e quais existem? De quais recursos preciso e de quais disponho? Como acompanhar e corrigir a realização da atividade? Nessa teoria, considera-se que a formulação de perguntas para o pensamento é de grande importância.

O conteúdo conceitual não pode apenas representar o contexto de aplicação das teorias, do fazer da escola que separa os procedimentos de seu uso, como criticam Davidov e Slobodchikov (1991, p. 54). De acordo com a lógica dialética, segundo os autores,

A realidade do conhecimento não está fechada nas abstrações verbais, mas sim nos procedimentos da atividade do sujeito cognoscente para quem a transformação dos objetos, a fixação dos meios para realizar essas transformações constitui componentes tão indispensáveis do 'conhecimento' como sua expressão verbal.

Essa ideia pode ser fundamentada com base no alerta de Marx (1968), para quem ao conhecimento do objeto de estudo pertence não só o resultado como também o caminho, o qual se institui, por sua vez, como um conhecimento do referido objeto.

No modelo de orientação da ação, estão explicitados o conteúdo conceitual da ação e o modelo da ação ou sistema operacional, como uma hipótese de orientação a ser negociada com os estudantes. Como explica Talizina (2001), a ação e o conceito formam uma unidade indissociável.

Na opinião de Rubtsov (1996), a assimilação de um método teórico geral que visa à resolução de uma série de problemas concretos e práticos, concentrando-se naquilo que eles têm em comum e não na resolução específica de um entre eles, constitui-se em uma característica essencial da aprendizagem. Para o autor, o método teórico generalista possibilita a solução de todas as variantes concretas nas quais se pode aplicar esse método.

Esse tipo de atividade permite que o estudante possa realizar um prognóstico acerca da possibilidade de existência de substâncias e de materiais com determinadas estruturas e descrever suas propriedades físicas concretas ao dispor de um método geral de análise. É um método de análise que, por seu caráter geral, facilita a transferência da aprendizagem a novas situações, potencializando a criatividade (NÚÑEZ, 2009). Desse modo, esse tipo de ensino permite aos estudantes resolver situações que não lhe foram ensinadas, mas que estão dentro dos limites de aplicação da orientação construída, o que é típico do pensamento teórico.

Segundo Talizina (2001), a orientação baseada no enfoque sistêmico libera o homem da necessidade de estudar cada fenômeno particular da área de conhecimento dada. Essa orientação sistêmica constitui um novo modo de armazenamento de informação, ou seja, não se estuda uma grande quantidade de fatos particulares por métodos particulares, mas um método de análise com o qual se abordam alguns casos típicos do conjunto, necessários para a assimilação do método, para

possibilitar ao estudante compreender, de forma independente, qualquer fenômeno do sistema dado.

## **6. Contribuições do enfoque sistêmico dialético genético para o pensamento teórico**

O foco da atenção, ao estruturar os conteúdos das disciplinas, deve estar na aprendizagem a ser modelada e nos métodos de transformação e de construção da realidade pelos estudantes. Nesse sentido, Talizina (2001) chama a atenção para o fato do estudante poder desconhecer certas regras e recomendações particulares; porém, o importante é que eles assimilem os métodos gerais a partir dos quais poderão dar solução às tarefas que contribuam para o desenvolvimento integral, o que significa a formação de um pensamento do tipo teórico.

Como características do pensamento teórico construído a partir da organização sistêmica dialética dos conteúdos proposta neste trabalho destacam-se: a) os conhecimentos teóricos surgem no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar no sistema integral, que, por sua vez, serve de base genética inicial de todas as suas manifestações; b) o processo de análise permite descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base inicial ou essência; c) ao ter sua origem na base das transformações mentais dos objetos, o pensamento teórico reflete suas relações e conexões internas, pelo fato de saírem dos limites das representações; d) o pensamento teórico fixa o enlace da relação universal, realmente existente, do sistema integral com suas diferentes manifestações, ele expressa o enlace do universal com o singular e e) o pensamento teórico concretiza-se na dedução e na explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral em seu fundamento universal.

Para Davidov e Slobodchikov (1991), o pensamento teórico “supera”, assimila os momentos positivos do pensamento empírico, como sua negação dialética. Dessa forma, o pensamento empírico não

perde sua importância na aprendizagem de determinado conteúdo na escola, mas o ensino que desenvolve está orientado ao desenvolvimento do pensamento teórico, que se encontra na base da atividade criativa, como expressão da cientificidade da educação escolar.

Davidov e Slobodchikov (1991) entendem que a organização dos conteúdos escolares que favorece a formação do pensamento teórico dos estudantes deve considerar que: a) os estudantes assimilem os conceitos da disciplina sobre a base da análise das condições de sua origem (os conceitos não se apresentam prontos); b) a assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato precede a aprendizagem de conhecimentos mais particulares e concretos, os segundos devem ser deduzidos do abstrato não desenvolvido, de sua origem, segundo a exigência do acesso do abstrato ao concreto; c) no estudo das fontes objetais-materiais de um ou outros conceitos, os estudantes devem encontrar a conexão genética inicial, universal, que determina o conteúdo e a estrutura de todo o sistema de conceitos; d) é indispensável reproduzir essa conexão em modelos especiais objetais, de modo tal a permitir estudar as propriedades das conexões na “forma pura”; e) é importante formar nos estudantes as ações objetais por meio das quais eles podem aprender e usar nos modelos a conexão essencial do objeto e estudar suas propriedades e f) na aprendizagem, os estudantes devem passar sucessivamente de ações com objeto ou suas representações para seus substitutos semânticos e a sua realização no plano mental.

É certo que a proposta de organização dos conteúdos tem seus limites de aplicação, na medida em que os aspectos teóricos (os modelos e as teorias que entram nesse conteúdo) têm seus limites de aplicação, o que deve ser explicitado e trabalhado. Os estudantes devem aprender de forma consciente a determinar as possibilidades de aplicação ou não dessa metodologia de análise do objeto de estudo da Química, nesse caso, as substâncias, os materiais e suas propriedades físicas (NÚÑEZ; RAMALHO, 2017).

No processo de apropriação dos conteúdos das substâncias, dos materiais e suas propriedades, é importante que os estudantes não vejam a Química como uma ciência imutável, caracterizada por leis naturais estáticas, algo típico do positivismo. Uma análise das teorias que os químicos foram elaborando ao longo dos anos deve mostrar como o conhecimento sobre a estrutura das substâncias vai, cada vez mais, penetrando a essência das próprias substâncias e dos materiais, inventando um mundo submicroscópico, em que leis naturais conhecidas até então tiveram de ser revisadas. Dessa forma, os estudantes constatarão, na história da Química, que essa disciplina não é dogmática ou uma sequência linear de ideias, senão que a maioria dos avanços é consequência de intensas discussões que provocam rupturas dialéticas entre o velho e o novo. Isso ajudará os estudantes a compreenderem que cada explicação teórica tem validade para um contexto determinado, no qual o problema foi proposto, referindo-se cada teoria aos conhecimentos experimentais disponíveis de uma época determinada.

## **7. Conclusões**

Com a estruturação sistêmica dialética do conteúdo, compreender um fenômeno significa esclarecer seu lugar e seu rol no interior do sistema concreto de fenômenos em interação, o que permite dar sentido às particularidades graças as quais esse fenômeno desempenha esse rol no todo. Compreender um fenômeno significa esclarecer seu modo de aparição e as regras segundo as quais essa aparição cumpre com uma necessidade contida num conjunto concreto de condições, o que significa analisar as condições de aparição e desenvolvimento dos fenômenos como sistemas complexos. Dessa forma, o estudante pode apropriar-se, de forma consciente, dos conteúdos, o que inclui um método sistêmico dialético de análises do objeto de estudo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento dialético e sistêmico.

A aplicação do enfoque sistêmico dialético na organização dos conteúdos permite aos estudantes elaborar uma representação integral do objeto do conhecimento, de seus componentes e vínculos, níveis, tipos e transformações em função das interações que se estabelecem entre eles e com o meio. Permite também se apropriar de uma orientação sistêmica no objeto de estudo assim como potencializar o desenvolvimento da criatividade, uma vez que se trata da aplicação de procedimentos heurísticos.

A estruturação sistêmica dialética dos conteúdos, como têm mostrado as pesquisas de Núñez (2009), contribui para tornar os conhecimentos mais significativos na medida em que se relacionam ou estão relacionados com outros conhecimentos já assimilados e compreendidos. Para os estudantes, é mais fácil aprender conteúdos que tenham relação significativa do que conteúdos num contexto de uma relação mais ou menos arbitrária. O processo de aprendizagem baseado nesse enfoque possibilita o desenvolvimento do pensamento criativo, uma vez que os estudantes, com ajuda de um método de análise do objeto de estudo, participam da construção e do desenvolvimento desse método.

O enfoque sistêmico dialético no programa de Química Geral propõe uma dada lógica de integração disciplinar. É óbvio que esse não é o único caminho. A organização sistêmica dialética dos conteúdos da Química proposta é um esquema geral que pode se constituir em uma referência no contexto da Didática Desenvolvimentista, e não numa única via.

No enfoque genético, que toma como eixo a contradição dialética no objeto de estudo, pode-se realizar a análise causal de propriedades físicas das substâncias e dos materiais dentro dos limites da aplicação dos modelos teóricos que explicam essas propriedades, o que confere potencial aos pensamentos dialético e teórico. Face as considerações discutidas neste trabalho, recomendamos que esse conhecimento possa ser agregado à base de conhecimentos da atividade profissional do ensino de Química, na formação inicial e continuada dos professores. O enfoque

sistêmico dialético genético, como arquitetura teórica do objeto de estudo da Química, fornece ao estudante uma forma dialética de pensar, um esquema de pensamento (lógico-dialético) com o qual se pode pensar sobre as substâncias e os materiais, suas propriedades físicas, produção e aplicações. Além disso, permite que o estudante assimile a lógica da análise sistêmica e a converta em lógica de seu próprio pensamento.

## Referências

ADDINE, F. A. Didáctica. ¿E que didáctica? In: ADDINE, F. A. *Didáctica, Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004. p. 12-29.

AFANASIEV, V. El enfoque sistêmico aplicado al conocimiento social. *Revista Ciencias Sociales Contemporáneas*, Academia de Ciencias. URSS, CEIS, Bogotá, n. 11, p. 32-45, 1979.

CAAMAÑO, A. Retos del curriculum de Química en la educación secundaria. La selección y contextualización de los contenidos de Química en los curriculum de Inglaterra, Portugal, Franca e España. *Educación Química*, Ciudad de México, v. 17(X), p. 195-208, 2006. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2006.4e.66008>

CHEPTULIN, A. *A Dialética Materialista*. Categorías e Leis da Dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Libro para la Educación, 1980.

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico, investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1986.

DAVIDOV, V. V. *El contenido y la estructura de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MUDRIK, A. B. (Org.). *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Editorial Progreso, 1991. p. 34-58.

GALAGOVSKY, L. R. La enseñanza de la química pré-universitaria: ¿O qué enseñar, cómo, cuánto, para quienes? *Revista Química Viva*, Buenos Aires, año 4, n. 1, p. 8-22, Mayo, 2005.

GALPERIN, P. YA. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001. p. 41-56.

HEDESA, J. P. *Didáctica de la Química*. La Habana: Editorial. Pueblo y Educación, 2014.

ILIENKOV, E. V. *Lógica Dialéctica*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

IZQUIERDO, M. A. Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 23, n. 1, p. 111-122, 2005.

JOHNSTONE, A. H. Chemical Education Research in Glasgow in Perspective. *Chemical Education Research and Practice*, Cambridge, v. 7, n. 2, p. 262-268, 2006. <https://doi.org/10.1039/B5RP90021B>

KOPNIN, P. V. *Lógica Dialéctica*. Ciudad de México, DF: Editorial Grijalbo, 1966.

MARTINEZ, M. LL.; GUANCHE, A. M. *El desarrollo de la creatividad*. Teoría y práctica en la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2009.

MARX, C. *Obras escogidas de Marx y Engels*. Tomo 2. Berlín: Verlag, 1968.

NÚÑEZ, I. B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin*. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília. Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; GONZÁLEZ, O. P. La estructuración de los contenidos de la disciplina Química General. Una nueva propuesta. *Química Nova*, São Paulo, v. 19, n. 5, p. 558-562, 1996.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 1-29, jan./jul. 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-4>



ORUDZHEV, Z. M. *La dialéctica como sistema*. Monterrey: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras/UANL, 2000.

POZO, J. I.; GÓMEZ CRESPO, M. A. *A aprendizagem e o ensino de ciências*. Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAVIOLO, A.; GARRITZ, A.; SOSA, P. Sustancia y reacción como conceptos centrales en química. Una discusión conceptual, histórica y didáctica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, Puerto Real, v. 8, n. 3, p. 240-254, 2011. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2011.v8.i3.02](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2011.v8.i3.02)

RESHETOVA Z. A. *Realización de los principios del enfoque sistémico en las asignaturas*. La Habana: CEPES, 1987.

RESHETOVA Z. A. Organization of mastering activity and development of the pupil. *Questions of psychology*, Abingdon, n. 5, p. 71-78, 2002.

RESHETOVA Z. A. The organization of the activity of learning and the student's development. *Russian Education and Society*, Abingdon, v. 46, n. 9, p. 46-62, 2004. <https://doi.org/10.1080/10609393.2004.11056909>

RUBTOSOV, V. A atividade de aprendizagem e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista: a escola russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SALMINA, N. G. Análisis lógico-psicológico de los procedimientos para discutir la asignatura docente. *Educación Superior Contemporánea*, La Habana, v. 3, n. 47, p. 35-46. 1988.

SALMINA, N. G. *La Actividad Cognoscitiva de los alumnos y el método de estructurar la asignatura*. La Habana: CEPES, 1989.

SALMINA, N. G.; RESHETOVA, Z. A. *Enfoque sistémico estructural en la asignatura de Química*. Moscú: Editado por la Universidad de Moscú, 1983.

TALIZINA, N. F. *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. San Luis Potosí: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. S.L.P, 2001.

ZILBERSTEIN, J. T.; OLMEDO, S. C. Didáctica desarrolladora: posición desde el enfoque histórico cultural. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 61-93. jan./jun. 2015.

Data de registro: 18/12/2018

Data de aceite: 24/04/2019





## A ensaística de Hannah Arendt em “A crise na educação”<sup>1</sup>

*Luiz Marcos da Silva Filho\**

**Resumo:** Neste artigo, proponho uma leitura do ensaio de Hannah Arendt “A crise na educação” que o apreenda como um exercício de pensar. Assim, os problemas, argumentos e conceitos das quatro seções do ensaio serão examinados como constitutivos de um movimento argumentativo, cujo ponto de partida são aspectos particulares de uma crise na educação em direção às suas origens gerais e mais profundas, oriundas da crise da Modernidade. Por fim, tecerei algumas considerações mais gerais sobre a forma do ensaio em Hannah Arendt.

**Palavras-chave:** Crise. Educação. Modernidade. Tradição. Ensaio.

### Hannah Arendt’s essayistic in “The Crisis in Education”

**Abstract:** In this paper, I propose an interpretation of Arendt’s essay “The Crisis in Education” as thinking exercise. Thus, the problems, arguments and concepts of the essay’s four sections will be examined as constitutive of a argumentative movement, whose starting point are particular aspects of a crisis in education towards their general origins and more deep, due to Modernity’s crisis. Finally, I will make some more general considerations about the form of the essay in Hannah Arendt.

**Keywords:** Crisis. Education. Modernity. Tradition. Essay.

---

<sup>1</sup> Somos gratos aos pareceristas deste artigo cujas apreciações concederam generosamente que eu nele imprimisse melhor acabamento.

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de História da Filosofia Patrística e Medieval da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).  
E-mail: [lmarcosfilho@gmail.com](mailto:lmarcosfilho@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0017-4356>

## L’essai de Hannah Arendt dans “La crise dans l’éducation”

**Résumé:** Dans cet article, je propose une lecture de l’essai de Hannah Arendt “La crise dans l’éducation” qui la saisit comme un exercice de réflexion. Ainsi, les problèmes, arguments et concepts des quatre sections de l’essai seront examinés comme constitutifs d’un mouvement argumentatif dont les points de départ sont des aspects particuliers d’une crise de l’éducation vers ses origines générales et profondes découlant de la crise de la modernité. Enfin, je ferai quelques considérations plus générales sur la forme de l’essai de Hannah Arendt.

**Mots-clés:** Crise. Éducation. Modernité. Tradition. Essai.

### Introdução

Neste artigo, proponho-me examinar a ensaística de Hannah Arendt. A partir da investigação da forma e conteúdo de seu célebre ensaio “A crise na educação”, pretendo tomá-lo como exemplo ou modelo de seus “exercícios de pensamento político” (ARENDR, 2003b, p. 41), nos quais não encontramos “a dedução, a indução e a extração de conclusões” (ARENDR, 2003b, p. 40), nem “prescrições sobre o que pensar ou acerca de que verdade defender” (ARENDR, 2003b, p. 41). Mais precisamente, ao dizer que em seus ensaios buscava “adquirir experiência em *como* pensar” (ARENDR, 2003b, p. 41, grifo da autora) na lacuna entre o passado e o futuro, Arendt explicita que sua escritura procura guardar lastro no histórico, resguardando-se de abstrações ou esquemas que possam reduzir catástrofes afetivas e humanas a uma teoria da história ou a relações de conceitos a-históricos.

O pensamento arendtiano, todavia, não é arbitrário, desprovido de lógica, nem recai em relativismo, porquanto guarda observância da forma lógica proposicional e ainda que empreenda argumentação mobilizando conceitos heurísticos, sempre com lastro na facticidade. Meu propósito é explicitar de que modo isso se dá no ensaio “A crise na

educação” a partir de uma leitura de seu movimento argumentativo, disposto em quatro seções cujos liames não são explícitos e que à primeira vista trata só da crise na educação estadunidense. Engana-se, porém, o leitor que pensa flagrar no ensaio uma constelação de temas destituídos de unidade ou uma reflexão restrita ao contexto da educação nos EUA das décadas de cinquenta e sessenta do século XX. Na sequência, empreendo a análise de cada uma das seções propondo um roteiro de leitura do conjunto dos quarenta e sete parágrafos do ensaio. Por fim, tecerei algumas considerações mais gerais sobre a forma do ensaio em Hannah Arendt.

## **I – A crise na educação e os EUA**

A primeira seção do ensaio contém treze parágrafos que tanto introduzem a discussão geral do texto, como investigam fatores dos EUA que agravaram a crise na educação desse país. Logo do primeiro parágrafo, é possível depreender o plano do ensaio: examinar a crise na educação como fenômeno geral, com raízes em uma crise mais profunda, e não como uma crise “local e sem conexão com as questões principais do século” (ARENDR 3, p. 222, §1). Melhor dizendo, subjaz à crise na educação “a crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida” (ARENDR 3, p. 221, §1), de forma que todos os países imersos na modernidade podem vir a sofrer crises semelhantes. Ora, “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (ARENDR 3, p. 222, §2).

Assim, uma crise na educação não diz respeito somente aos educadores, mas também ao leigo e ao cidadão comum, ao qual inelutavelmente dizem respeito as questões que transcendem as fronteiras de seu país. Há ainda, contudo, outra razão para o leigo preocupar-se com a educação: “é a oportunidade, proporcionada pelo

próprio fato da crise [...], de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR 3, p. 223, §3, grifo da autora). Uma crise na educação, desse modo, concerne a todos na medida em que é a um só tempo a crise de uma das condições mais elementares da existência humana: a natalidade.

Por conseqüente, ao ameaçar a perpetuidade do homem e do mundo, uma crise na educação pode ter sua gravidade comparada

com a agitação revolucionária que se sucedeu à Primeira Guerra Mundial, com os campos de concentração e de extermínio, ou mesmo com o profundo mal-estar que, não obstante as aparências contrárias de propriedade, se espalhou por toda a Europa a partir do término da Segunda Guerra Mundial (ARENDR 3, p. 222, §1).

É tentador, todavia, avaliar uma crise na educação “como um fenômeno local e sem conexão com as questões principais do século” (ARENDR 3, p. 222, §1). Arendt dá vazão à tentação de forma orientada. Embora já tenha indicado que a compreensão da crise é obscurecida se não ultrapassarmos o local e o particular, a autora dá início a um movimento do texto (a partir do quarto parágrafo) que analisa aspectos nacionais dos EUA que agravaram a crise na educação. Trata-se, assim, de elucidar doravante o sentido do pensar sobre o particular em princípio.

\*

A relação entre universal e particular interessa especialmente à Arendt porque, a despeito de elementos específicos não terem sido fundamentais para a cristalização da crise na educação, eles guardam, não obstante, a capacidade de agravá-la. Com efeito, “por mais claramente que um problema geral possa se apresentar em uma crise, ainda assim é impossível chegar a isolar completamente o elemento

universal das circunstâncias específicas em que ele aparece” (ARENDR 3, p. 223, §4). É oportuno, desse modo, investigar por que a crise se apresenta em “sua forma mais extrema na América<sup>2</sup>” (ARENDR 3, p. 223, §4). A razão reside num peculiar papel que a educação adquiriu nesse país. Afinal, seu papel é “diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países” (ARENDR 3, p. 223, §4), na medida em que “a América sempre foi uma terra de imigrantes” (ARENDR 3, p. 223, §4).

A educação escolar nos EUA adquire então uma função política ao cumprir em relação aos imigrantes papéis que em outros países são cumpridos primordialmente pela família. A educação estadunidense se ocupa, pois, com a árdua tarefa, “nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas” (ARENDR 3, p. 223, §4), de homogeneizar os diferentes grupos étnicos a fim de constituir a nação norte-americana. A educação se torna, assim, um meio de “americanização dos filhos de imigrantes” (idem, *ibidem*).

É preciso considerar ainda “o papel que a imigração contínua desempenha na consciência política e na estrutura psíquica do país” (ARENDR 3, p. 223, §5). Ora, não se trata apenas de um país colonial que precisou de imigrantes para a ocupação de seu território, mas, antes, de uma nação cujo lema fundador é estabelecer um novo mundo. “Para a América o fator determinante sempre foi o lema impresso em toda nota de dólar – *Novus Ordo Seclorum*, Uma Nova Ordem do Mundo. Os imigrantes, os recém-chegados, são para o país uma garantia de que isto representa a nova ordem” (ARENDR 3, p. 223, §5). Com a ideologia de um Novo Mundo, os EUA cultivaram a crença de terem sido eleitos para abolir a pobreza e a opressão, acenando com “boas-vindas [...] todos os pobres e escravizados do mundo” (ARENDR 3, p. 223, §5).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Arendt mesma se refere aos EUA como “América”.

<sup>3</sup> John Adams expressou em 1765 com todas as letras a ideia de eleição divina que animou a fundação dos EUA: “Sempre considereei a colonização da América como a abertura de um grandioso desígnio da providência para a iluminação e emancipação da parte escravizada do gênero humano sobre toda a terra” (ARENDR, 2003b, p. 224, §5).



Além do mais, Arendt observa que o “entusiasmo extraordinário pelo que é novo” ocorre simultaneamente com a “confiança em uma ‘perfectibilidade ilimitada’ – observada por Tocqueville como o credo do ‘homem sem instrução’ comum” (ARENDDT 3, p. 224, §6). O entusiasmo pelo novo, assim, ergue-se sobre a crença numa noção de progresso presente “em quase todos os aspectos da vida diária americana” (ARENDDT 3, p. 224, §6). A estima pela novidade, presumível e inelutavelmente, resultou em maior atenção às crianças, que se tornavam os *oi neói*, como os gregos denominavam aqueles que estavam preparados para ingressar na comunidade dos adultos. O ideal educacional que se desenvolveu nos EUA concebe, assim, um *pathos* do novo como uma espécie de sofrimento ou ônus que os novos têm de suportar e assumir, na medida em que a re-fundação da sociedade é cogente para eles. É nesses termos que a “atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDDT 3, p. 225, §6) nos EUA, a partir de que Arendt enxerga alguma influência de Rousseau<sup>4</sup>.

O conceito de “*pathos* do novo”, porém, não deve ser confundido com o de natalidade. Com efeito, o “*pathos* do novo” é problemático para Arendt, pois a criação do novo não se dá a partir da liberdade dos novos, como a autora estimaria, mas a partir de prescrições dos adultos, imperativas aos recém-chegados no mundo como um projeto não livremente criado por eles, conforme certo “*pathos* do novo” pode ser flagrado “em todas as utopias políticas<sup>5</sup>” (ARENDDT 3, p. 225, §6), nas quais um novo mundo deve ser iniciado a partir dos recém-chegados. Ao subordinar a educação à política, a criança passa a ser formada conforme os interesses dos adultos, que intervêm ao modo de ditadores.

A partir de sua superioridade em relação à criança, o adulto tenta “produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já

---

<sup>4</sup> A única referência explícita a Rousseau ocorre nesse §6, possivelmente mobilizando certa noção de liberdade do *Emílio* (SAHD, 2005).

<sup>5</sup> O §7 é implacável em relação às utopias, ao afirmar que todas instrumentalizam a educação, isto é, mobilizam-na como instrumento político. A república ideal de Platão é referenciada explicitamente.

existisse” (ARENDR 3, p. 225, §7). Atitude de todo contraproducente, pois subtrai a criança de seu papel singular no ulterior organismo político que ela deveria criar. Para ela, o futuro utópico não será uma novidade, porquanto foram os adultos que lhe conferiram a tarefa de fundar uma nova sociedade, porém “o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que [ela]” (ARENDR 3, p. 226, §7). Afinal, “preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDR 3, p. 226, §7).

O que se passou nos EUA não foi, todavia, exatamente isso, na medida em que sendo uma terra de imigrantes, outros fatores impulsionaram “a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças” (ARENDR 3, p. 226, §8). Assim, a observação sobre o *pathos* do novo e as utopias políticas guarda o propósito de descortinar o que subjaz à ilusão norte-americana em relação aos “novos” e a um “novo mundo”. Mais precisamente, o projeto escolar de americanização das crianças não continha somente elas como fim da educação, mas também seus pais imigrantes. Nesse contexto, os imigrantes de fato se desfazem de um mundo antigo (aquele de que emigraram) e são introduzidos num novo mundo, mas não tão novo assim às crianças, que o tem apresentado pronto e acabado, “preexistente, construído pelos vivos e pelos mortos” (ARENDR 3, p. 226, §8).

Por consequência, o *pathos* do novo é uma “ilusão” (ARENDR 3, p. 226, §9) no âmbito educacional e produziu graves efeitos também em âmbito teórico, na medida em que um conjunto de teorias pedagógicas deflagrou “uma radical revolução em todo o sistema educacional” (ARENDR 3, p. 226, §9). A referência é à Educação Progressiva<sup>6</sup>, que, segundo a autora, consiste em uma “miscelânea de bom senso e absurdo” (ARENDR 3, p. 226, §9) e foi introduzida nos EUA no começo do século

---

<sup>6</sup> Mauro W. Barbosa traduz *progressive education* por “educação progressista” no §9, já no §10 traduz por “educação progressiva”. Conceitualmente, trata-se das mesmas teorias pedagógicas, também denominadas “escola nova”, “escola ativa”...

destruindo “completamente, como que de um dia para outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (ARENDT 3, p. 227, §9). O parecer de Arendt sobre esse acontecimento guarda severidade semelhante à análise de outros que corrompem condições humanas. “Por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDT 3, p. 227, §9). A perda das tradicionais regras de juízo aqui significa o malogro do bom senso, “em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos” (ARENDT 3, p. 227, §9). Logo, a falência de um mundo comum “é o sinal mais seguro da crise atual” (idem, *ibidem*) e aponta para uma camada subjacente à educação como também motivo de sua crise.

É a essa camada mais profunda de crise a que remete a questão “Por que Joãozinho não sabe ler?” ou a “questão mais geral: Por que os níveis escolares da escola americana média acham-se tão atrasados em relação aos padrões médios na totalidade dos países da Europa?” (ARENDT 3, p. 227, §10). A resposta não se refere a padrões educacionais de um país jovem que ainda não alcançou o nível dos padrões do Velho Mundo. Bem ao contrário, refere-se ao “fato de ser este país, nesse campo particular [da educação], o mais ‘avançado’ e moderno do mundo” (ARENDT 3, p. 228, §10). A modernidade dos EUA, dessa forma, explica por que “em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos”, bem como por que “em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente” (ARENDT 3, p. 227-228, §10). Mais uma vez, o estudo dos traços constitutivos da crise educacional nos EUA remete a problemas mais gerais que transcendem as fronteiras norte-americanas, porquanto para compreender sua crise é preciso expor elementos constitutivos do período histórico em que ela se cristalizou. Eis por que a crise nesse país “apresenta um problema imensamente difícil por ter

surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (ARENDR 3, p. 228, §10)<sup>7</sup>.

Além do conceito de sociedade de massas, é preciso ainda considerar “um outro fator mais geral que, é certo, não provocou a crise, mas que a agravou em notável intensidade, e que é o papel singular que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana” (ARENDR 3, p. 228, §11). Nos EUA, a “igualdade” ultrapassa a concepção de “igualdade de oportunidades”, “embora esta tenha uma maior importância em nosso contexto, dado que, no modo de ver americano, o direito à educação é um dos inalienáveis direitos cívicos” (ARENDR 3, p. 228, §11). Aliás, é precisamente em função do direito inalienável à educação que o conceito de igualdade nos EUA revela-se singular.

Ora, no sistema estadunidense de escolas públicas (vale lembrar mais uma vez, nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX) toda criança é obrigada a frequentar a escola primária e colégio (equivalentes ao Ensino Fundamental no Brasil), cujo curso é cumprido quando ela alcança os dezesseis anos. Contudo, as escolas secundárias (equivalentes ao Ensino Médio no Brasil) cujo propósito é também preparar para a universidade não são obrigatórias. O jovem, então, não precisa ter cursado o secundário para ingressar na universidade. Desse modo, “toda criança deve chegar ao colégio, e o colégio é, portanto, basicamente, uma espécie de continuação da escola primária” (ARENDR 3, p. 228, §11). Acontece, assim, que os jovens ingressam na universidade sem terem necessariamente sido preparados para isso. “Em consequência [...], a preparação para o curso superior tem de ser proporcionada pelos próprios cursos superiores, cujos currículos padecem, por isso, de uma sobrecarga crônica, a qual afeta por sua vez a qualidade do trabalho ali realizado” (ARENDR 3, p. 228, §11).

---

<sup>7</sup> O sentido e implicações dessa sociedade de massas serão melhor analisados na seção III do ensaio de Arendt, por meio da bancarrota da esfera pública e emergência da esfera social na modernidade.

No entanto, o fundamento do baixo nível da educação norte-americana não se encontra na “natureza de uma sociedade de massas na qual a educação não mais é um privilégio das classes abastadas” (ARENDR 3, p. 228, §12). Afinal, na Inglaterra, “onde [...] a educação secundária também foi posta à disposição [...] de todas as classes da população” (ARENDR 3, p. 228, §12), a igualdade de oportunidades não resultou em baixos níveis educacionais. Ao contrário, lá a igualdade convive com uma meritocracia. Ao fim da escola primária, os estudantes, com onze anos de idade, têm de realizar um “temível exame que elimina quase 10% dos escolares qualificados para instrução superior” (ARENDR 3, p. 228, §12). Vale notar que o exemplo inglês não aparece no texto como modelo exemplar de sistema educacional. A finalidade do parágrafo doze é evidenciar que, ao flagrar “o papel singular que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana” (ARENDR 3, p. 228, §12), aquilo que a autora condena é não o conceito de igualdade em geral, mas sua singularidade nos EUA devido ao encontro de uma sociedade de massas com uma democracia igualitária. A conjunção dos dois elementos nos EUA, portanto, faz a crise na educação manifestar-se tão gravemente. Ora, ao pretender nivelar indiscriminadamente a todos, a educação lá não conferiu autoridade ao professor, nem reconhecimento ao estudante mais dotado.

O que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. É óbvio que um nivelamento desse tipo só pode ser efetivamente consumado às custas da autoridade do mestre ou às expensas daquele que é mais dotado, dentre os estudantes. (ARENDR 3, p. 229, §13).

A despeito de Arendt não dizer explicitamente, é plausível supor que a singularidade do conceito de igualdade dos EUA deva-se também

ao papel muito singular que a imigração lá desempenhou. Com efeito, com o projeto de americanizar os imigrantes, os EUA pretenderam dissolver qualquer traço distintivo entre imigrantes e nativos. Na educação, a busca por igualdade de maneira semelhante também pretendeu diluir traços distintivos, entre dotados e pouco dotados, alunos e professores. Arendt, não obstante, considera haver algumas virtudes nesse sistema educacional, as quais ela não detalha, mas diz que qualquer pessoa que o conheça admite que a preponderância do conceito de igualdade “possui também grandes vantagens, não apenas de tipo humano, mas também educacionalmente falando” (ARENDRT 3, p. 229, §13).

Ao fim da seção I do ensaio “A crise na educação”, a análise delimitada da crise nos EUA parece ter-se esgotado, pois o propósito do ensaio até aqui foi pensar a crise na educação no país em que ela se apresenta com mais gravidade. O exame de características locais dos EUA evidencia um caminho limitado para a devida compreensão da crise. Não à toa, a conclusão é negativa: “esses fatores [...] não podem explicar a crise em que nos encontramos presentemente” (ARENDRT 3, p. 229, §13). Assim, o primeiro movimento do ensaio é negativo, porque fatores conjunturais, como o papel da imigração, a ilusão do *pathos* do novo, a servil aceitação da Educação Progressiva ou Escola Nova, a singularidade do conceito de igualdade, não esclarecem satisfatoriamente a crise. Além do mais, é preciso observar a sequência da conclusão negativa mencionada acima: esses fatores “tampouco justificam as medidas que a precipitaram” (*idem*, *ibidem*). As medidas que precipitaram a crise constituem o conteúdo da próxima seção do ensaio, na qual a autora parece vislumbrar camada mais profunda do problema<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Pode-se esquematizar a seção I do ensaio “A crise na educação” da seguinte maneira:

§§ 1 – 3: Introdução. A crise geral da modernidade e a essência da educação.

§§ 4 – 8: A crise particular nos EUA. O papel da imigração e o *pathos* do novo.

§§ 9 – 10: O *pathos* do novo, a educação progressiva e a sociedade de massas.

§§ 11 – 13: O conceito de igualdade. Conclusão negativa do pensar sobre o particular.

## II – Os três pressupostos básicos

Na seção II, Arendt dá prosseguimento ao exercício de pensar um acontecimento, de sua cristalização em direção às suas origens. Agora, serão investigadas as medidas que aprofundaram a crise na educação. Até então, a autora havia tratado de características dos EUA como agravantes. Doravante, o tratamento se volta para as medidas que parecem exercer um papel mais grave e primordial para a crise. Com efeito, elas a precipitaram<sup>9</sup> e não se explicam a partir daquelas características norte-americanas. Arendt, então, passa a analisar pressupostos pedagógicos para compreender por que a disciplina que por princípio deveria ser a guardiã da educação, voltou-se contra ela. É preciso, porém, diferenciar o empreendimento de agora daquele da seção I. Lá, a crítica era à aceitação servil da Educação Progressiva nos EUA; agora, na seção II, os pressupostos teóricos dessa e de outras correntes pedagógicas<sup>10</sup> serão submetidos a crivo.

Apesar de “desastrosas”<sup>11</sup>, as principais características das pedagogias examinadas por Arendt ainda não exprimem as origens mais profundas da crise. De todo modo, elas apresentadas no ensaio segundo um esquema de três pressupostos básicos da educação. “O *primeiro* é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDDT 3, p. 229-230 §14, grifo da autora). Os adultos, assim, encontram-se na periferia desse mundo autônomo de crianças e são destituídos de autoridade, que é transferida para o próprio grupo de crianças. “As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas”

---

<sup>9</sup> “*precipitated*” (ARENDDT, 2003b, p. 180, §14).

<sup>10</sup> Nessa seção II, Arendt provavelmente não se refere só às teorias que se apresentam “sob a divisa da educação progressiva” (ARENDDT, 2003b, p. 226, 227 §9). A autora, contudo, explicita nomeadamente somente essa corrente pedagógica.

<sup>11</sup> “*ruinous*” (ARENDDT, 2003b, p. 180, §14).

(ARENDT 3, p. 230 §14). O conflito, por consequência, acontece entre a criança, como indivíduo, e o grupo, que a oprime e em relação ao qual ela nada pode, uma vez que a preponderância do grupo sobre o indivíduo infante é distinta da superioridade do adulto. Antes, a criança podia contar com a solidariedade de outras crianças contra a superioridade absoluta do adulto. Agora, os adultos abandonam as crianças à própria sorte e a chance de um infante isolado “se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas” (ARENDT 3, p. 230 §15). Banido do mundo dos adultos, ele sequer pode encontrá-lo como refúgio. “Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria” (ARENDT 3, p. 230 §16)<sup>12</sup>.

O *segundo* pressuposto é fortemente influenciado pela psicologia moderna e pelo pragmatismo. Segundo ele, a pedagogia é “uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT 3, p. 231 §17). A formação do professor, por consequência, deve ser genericamente no ensino e aprendizagem, independente das disciplinas que lecionará. “Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (ARENDT 3, p. 231 §17). Inelutavelmente, a autoridade se esvai, porquanto a fonte legítima da autoridade do professor, qual seja, sua capacidade de saber e poder fazer mais do que os alunos, é consideravelmente esvaziada, quando não desaparece. Mais precisamente, o segundo pressuposto está associado a certa concepção de aprendizagem que dispensa o conhecimento da tradição, por parte do professor, o que nos conduz ao

---

<sup>12</sup> Embora extravase o escopo deste trabalho, as considerações de Arendt sobre a opressão do grupo sobre uma criança isolado parecem também conceder ferramentas para pensarmos com proficuidade o fenômeno do *bullying*. Os demais pressupostos pedagógicos examinados a seguir por Arendt também parecem pertinentes para pensar outros problemas hodiernos da educação brasileira.



*terceiro* pressuposto básico [...], um pressuposto que o mundo moderno defendeu durante séculos e que encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo. Esse pressuposto básico é de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer (ARENDR 3, p. 231, 232 §18).

Eis por que o professor não mais precisa guardar erudição relativa à disciplina que leciona, já que a disciplina mesma não mais deve ser transmitida. A tarefa docente, desse modo, passa a ser a orientação das crianças para a construção do saber por conta e risco. A vaga expressão “conhecimento petrificado” é mencionada por Arendt como forma crítica com que pedagogos se referem à concepção tradicional de que o ensino tem como condição a transmissão de saberes que só o docente possui a partir de uma erudita formação e que a criança não é capaz de descobrir sozinha. Com a substituição dessa forma tradicional de aprendizado pelo fazer, “o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever” (ARENDR 3, p. 232 §18).

Contudo, a descrição da substituição da *aprendizagem* pelo *fazer* é falha, pois é preciso ainda levar em conta a distinção entre *brinquedo* e *trabalho*. O *fazer* em detrimento do *aprender* é um *fazer brincando*, lúdico, uma atividade decorrente com espontaneidade, considerada intrínseca à criança. É possível ilustrar esse método lúdico-pragmático por meio do ensino de línguas, ainda tão em voga nas escolas e universidades brasileiras hodiernas: “a criança deve aprender falando, isto é, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe” (ARENDR 3, p. 232, 233 §20). A ideia é que o aprendizado aconteça espontaneamente conforme alguém aprende sua língua nativa na infância. Factível ou não, e talvez apenas seja se a criança for mantida o dia inteiro

no ambiente da língua estrangeira, “é perfeitamente claro que esse processo tenta conscientemente manter a criança mais velha o mais possível ao nível da primeira infância” (ARENDDT 3, p. 233 §20). Em função de hipotética e problemática autonomia do mundo da infância, liquida-se a formação que deveria preparar a criança para ingressar no mundo dos adultos, isto é, o hábito de gradativamente trabalhar ao invés de brincar, aliás inelutável na realidade.

Os três pressupostos básicos explicitam melhor aquela “miscelânea de bom senso e absurdo” (ARENDDT 3, p. 226, §9) com que Arendt caracterizava a Educação Progressiva na seção I. Ora, na medida em que a criança “é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo” (ARENDDT 3, p. 233 §21), (i) extingue-se “o relacionamento natural entre adultos e crianças” (ARENDDT 3, p. 233 §21), marcado pelo ensino e aprendizagem, e (ii) “oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta” (ARENDDT 3, p. 233 §21).

Nesse momento do ensaio, Arendt retoma a crise nos EUA considerando-a também cristalização do caráter destruidor dos pressupostos básicos “e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional, ou seja, de transformá-lo inteiramente” (ARENDDT 3, p. 233 §22). Arendt observa que parece haver consenso entre governantes e legisladores norte-americanos de que é necessário restaurar um ensino conduzido pela autoridade, estimar mais o *trabalho* do que o *brinquedo*, deslocar a ênfase do desenvolvimento de habilidades extracurriculares para o ensino de conhecimentos curriculares<sup>13</sup>. No entanto, “essas reformas propostas, que estão ainda em

---

<sup>13</sup> A fortuna histórica do lugar secundário da aquisição de saberes e conteúdos em proveito do aprendizado de competências e habilidades é acachapante, haja vista avaliações de larga escala como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), cuja nota até o ano de 2018 era emitida em forma de competência a partir de uma Matriz de Competências e Habilidades. O primado da habilidade de resolver problemas, relegando a intelectualidade e a erudição a um

discussão e são de interesse puramente norte-americano, não precisam nos ocupar aqui” (ARENDR 3, p. 234 §23). A autora, dessa maneira, reforça o argumento da seção I de que as origens da crise não podem ser bem iluminadas só a partir de fatores locais de um país, ainda que seja o país onde a crise tenha se cristalizado de forma mais aguda. Dessa feita,

o que importa para nossa argumentação é uma dupla questão. Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação – não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (ARENDR 3, p. 234 §23).

Com a dupla pergunta, Arendt avança a um grau de universalidade de investigação das raízes da crise na educação em que não havia tocado até então. Por isso, vale notar o quanto o exercício de pensar a crise amadureceu até o momento e conquistou ferramentas de reflexão. Os limites de análise da crise pelas características locais dos EUA explicitaram uma configuração desastrosa da educação, que, por sua vez, esclareceu a essência educação. Nesse ponto, precisamente no parágrafo vinte e três, é possível melhor compreender que o absurdo presente na educação só pôde ter emergência em um mundo em crise, no qual a educação parece não mais ser possível. Doravante, o ensaio cumprirá uma guinada, ou seja, a atenção se voltará para o mundo moderno, no qual se encontram “os motivos reais para que, durante décadas, se

---

lugar acessório, também parece prevalecer no meio profissional empresarial e na ideologia *coaching*.

pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso” (ARENDDT 3, p. 234 §23)<sup>14</sup>.

### III – As origens da crise na educação<sup>15</sup>

Doravante, o ensaio adquire movimento renovado. Responder diretamente as perguntas do parágrafo vinte e três significa discernir as causas da crise na educação, não mais fatores e medidas que a agravaram e precipitaram. Ao fim da seção II, Arendt anunciou a ordem de tratamento das duas questões: “começaremos com a segunda questão”, isto é, com a reflexão sobre a essência da educação, “sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDDT 3, p. 234 §23).

---

<sup>14</sup> Pode-se esquematizar o itinerário da seção II da seguinte maneira:

§§ 14 – 16: Primeiro pressuposto pedagógico.

§§ 17: Segundo pressuposto.

§§ 18 – 21: Terceiro pressuposto.

§§ 22: Crise dos EUA, reconhecimento do caráter destrutivo dos pressupostos e projetos de restauração.

§§ 23: Dupla questão sobre as origens mais gerais da crise na educação.

<sup>15</sup> Privilegiamos a expressão “origens” para referenciar os elementos condicionantes da crise na educação, mas Arendt neste ensaio utiliza a palavra “causas”, que considerei no sentido de “origens” em registro semelhante ao de sua obra magna *Origens do totalitarismo*. “[...] a despeito de seu título verdadeiramente equívoco, o qual parece sugerir uma análise genética das causas [...], Arendt pretendeu encontrar os traços que, vistos *a posteriori* pelo investigador, ‘oferecem um relato histórico dos elementos que se cristalizaram no totalitarismo’ [em nosso caso, na crise na educação]. Seu objetivo foi o de reconstruir em um grande afresco histórico a trama de acontecimentos passados, os quais só se tornaram origens de algo, uma vez conflagrado o evento presente”. (DUARTE, 2000, p. 34). “Arendt não descarta a ideia de que todo evento histórico tem suas causas, mas contesta a tendência, subjacente ao conceito moderno de história, de extrair o sentido dos acontecimentos históricos da descoberta de uma essência supra-histórica que definiria, *a priori*, o sentido da história e de seus eventos” (DUARTE, 2000, p. 39).

## O público e o privado

A seção III inicia com a afirmação de que qualquer crise na educação, ainda que não guardasse causas gerais, “originaria séria preocupação” (ARENDDT 3, p. 234 §23). Afinal, “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana” (ARENDDT 3, p. 234 §23), continuamente renovada com a chegada de recém-nascidos, que renovam e perpetuam a sociedade humana. Eis a essência da educação: a natalidade. Quem são os recém-chegados? As crianças em estado de vir a ser, seres não acabados que se apresentam como “objeto da educação” (ARENDDT 3, p. 235 §24). Assim, a criança “possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDDT 3, p. 235 §24). O duplo aspecto guarda sentido exclusivamente aos seres humanos. Aliás, a distinção entre ser humano e demais animais é marcada desde o seu nascimento, pois o ser humano não está só em desenvolvimento, mas guarda a singularidade de ser novo e único em um mundo onde nunca existiu alguém idêntico a outrem. A esse duplo aspecto, corresponde um duplo relacionamento:

com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida (ARENDDT 3, p. 235 §24).

Reside aí a essência da educação. Fosse a criança igual os outros animais com necessidades exclusivamente biológicas ou de sobrevivência, a educação guardaria fim só na vida e na preservação da

espécie. O homem, entretanto, cria um mundo humano<sup>16</sup> (com instituições, valores, cultura, história), no qual as crianças são introduzidas. Os pais dos novos seres, portanto, têm duas responsabilidades, derivadas do duplo relacionamento da criança. “Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, (i) pela vida e desenvolvimento da criança e (ii) pela continuidade do mundo” (ARENDDT 3, p. 235 §25). Vale notar que as duas responsabilidades se dirigem a objetivos distintos, por vezes, conflituosos. “A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo” (ARENDDT 3, p. 235 §25). A proteção da vida, afinal, é proteção diante do mundo: suas inseguranças, imprevisibilidades, contingências. O mundo, por outro lado, também “necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração” (ARENDDT 3, p. 235 §25).

Os conceitos de esfera pública e esfera privada precisam ser mobilizados aqui, em correspondência com o mundo e a vida, respectivamente. “O lugar tradicional da criança é a família” (ARENDDT 3, p. 235 §26), onde a sua existência é preservada pela proteção diante do mundo. A privacidade, desse modo, é um “escudo contra o mundo”. É a ela que os “membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes” (ARENDDT 3, p. 235, 236 §26). A necessidade da proteção da privacidade é condição da existência humana<sup>17</sup>, válida *a fortiori* para as crianças, mas também para os adultos, pois o mundo público, espaço para obras e feitos e discursos, não é lugar de ocupação com necessidades biológicas. Sendo público, mundo comum, é autenticamente humano ao não se ocupar com necessidades que partilhamos com os animais. No espaço público não há lugar para descanso, lazer, reprodução... Aprofunda-se, assim, a gravidade do primeiro pressuposto da pedagogia. Ao considerar a

<sup>16</sup> As condições humanas da mundanidade e da pluralidade (ARENDDT, 2007, p. 15).

<sup>17</sup> ARENDDT 3, p. 235, 236 §26.

existência de um mundo só da criança, ele institui algo como uma vida pública na realidade infantil

e, sem levar absolutamente em conta o fato de que esta não é uma vida pública real e de que toda a empresa é de certa forma uma fraude, permanece o fato de que as crianças – isto é, seres humanos em processo de formação, porém ainda não acabados – são assim forçadas a se expor à luz da existência pública (ARENDR 3, p. 236 §27).

A crítica à educação moderna reaparece de maneira ainda mais severa, porquanto conceitualmente melhor amparada. A pedagogia moderna lança a criança ao “clarão implacável do mundo público” (ARENDR 3, p. 236 §27) sem maiores mediações. Ora, a educação moderna se caracteriza pela rebelião contra métodos do passado que, segundo ela, não levam “suficientemente em consideração a natureza íntima da criança e suas necessidades” (ARENDR 3, p. 237 §28). “O século da criança” prometeu nada mais, nada menos, do que libertar a criança da violência de ser tratada como um adulto em miniatura. Diante da conclusão por parte da pedagogia de que a criança é um ser em formação e, enquanto tal, assim deve ser tratada e respeitada, Arendt apresenta uma contradição flagrante: a Modernidade, ao pretender libertar a criança de tratamento indigno à sua condição de ser em formação, acaba por edificar uma modalidade de educação contraproducente, que realiza precisamente o contrário do que projeta. O movimento do ensaio resgata a primeira pergunta do parágrafo vinte e três para expressar a contradição como segue:

Como pôde então acontecer que as mais elementares condições de vida necessárias ao crescimento e desenvolvimento da criança fossem desprezadas ou simplesmente ignoradas? Como pôde acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, logo após se ter chegado à conclusão

de que o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais que um adulto em tamanho reduzido? (ARENDR 3, p. 237 §28).

A pergunta, recorrente com distintas precisões, questiona mais uma vez por que a pedagogia se voltou contra a educação. Ela resgata, assim, a primeira pergunta do parágrafo vinte e três sobre “os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional”, isto é, sobre os “motivos reais” da Modernidade “para que [...] se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante com o bom senso” (ARENDR 3, p. 234 §23). Antes, porém, de passar à análise da vagarosa resposta do ensaio, cabe refazer o itinerário de desdobramento da questão já respondida até aqui. Afinal, a segunda interrogação do parágrafo vinte e três foi investigada ao longo dos cinco primeiros parágrafos da seção III. Para responder por que a educação é fundamental em qualquer sociedade humana, a natalidade foi apresentada como ponto de partida para a resposta. O coração da educação, a saber, o nascimento, é uma das mais elementares condições do mundo e da existência humana. Com efeito, é graças aos recém-nascidos que a perpetuidade da espécie e do mundo acontece. Dos recém-chegados, portanto, Arendt pôde derivar algumas características e conceitos, sempre em binômios:

Duplo aspecto da criança:

*Nova em um mundo estranho*

*Ser humano em formação*

Duplo relacionamento:

*Com o mundo*

*Com a vida*

Dupla responsabilidade dos pais:

*Pela continuidade do mundo*

*Pela vida e desenvolvimento da criança*

Jurisdições do mundo e da vida:

*Esfera Pública*

*Esfera Privada/Familiar*



Apresentada a situação da criança no mundo, Arendt explicitou que a educação salvaguarda o duplo aspecto que a caracteriza como um novo ser humano. A educação, por conseguinte, é condição necessária para qualquer sociedade humana. Em sua ausência, o mundo está fadado à ruína, pois as crianças deixam de ser recepcionadas por adultos que deveriam cuidar tanto de seu desenvolvimento biológico, como de sua introdução em uma realidade pré-existente. Arendt retoma, então, o primeiro pressuposto da educação moderna. Confrontado agora com um conceito de educação, a ideia de um mundo da criança é um contrassenso ainda maior. Com efeito, “mundo” e “criança” precisam ser protegidos um do outro.

Refeito o itinerário de Arendt para responder a segunda questão do parágrafo vinte e três, estamos de posse de uma definição de “educação”, bem como dos conceitos sem os quais a educação é destituída de sua essência, a saber, “responsabilidade”, “esfera pública” e “privacidade”. O ensaio se encontra preparado, portanto, para enfrentar a primeira pergunta do mesmo parágrafo vinte e três, isto é, para procurar onde a crise se encontra mais originalmente. A crise reside originalmente onde houver a corrupção do público e do privado, bem como onde a responsabilidade pela proteção da criança não mais é cogente aos adultos. Desenha-se, então, a questão-chave do ensaio: por que a crise é na (*in*), e não da educação? Conforme as palavras da ensaísta, “quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional”? (ARENDR 3, p. 234 §23).

Os fundamentos desse “estranho estado de coisas” (ARENDR 3, p. 237 §29), depreendido da constatação de uma pedagogia que se volta contra a educação, não se encontram na própria educação. Encontram-se, antes, nos “juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade moderna desde o início dos tempos modernos” (ARENDR 3, p. 237 §29). Os educadores, desse modo, são vítimas e cúmplices da crise na educação. Eles simplesmente aceitaram como não problemáticos os

“juízos e preconceitos” do mundo moderno sobre as esferas pública e privada, “sem consciência das consequências que deveriam acarretar necessariamente para a vida da criança” (ARENDT 3, p. 237 §29). É na assunção dos “juízos e preconceitos” do mundo moderno que os três pressupostos básicos da pedagogia progressiva examinados na seção II guardam origem.

A peculiaridade da sociedade moderna é exaltar a vida como bem supremo dos indivíduos, em despreço ao mundo. Trata-se de individualismo que consagra a preocupação de cada indivíduo exclusivamente com a sua vida e admite a formação de uma sociedade cujos interesses dos cidadãos não se voltam para um mundo comum partilhado. Nesse caso, a vida é liberada da privacidade e invade a arena pública, acarretando a sua ruína e a constituição de uma esfera social em que as fronteiras entre público e privado são obscurecidas. Na esfera social, os homens se ocupam preponderantemente com suas necessidades vitais, interesses particulares, não públicos e políticos. Em outras palavras, a esfera social é o alargamento dos limites da esfera privada para a pública, é uma grande privacidade, porém sem sofrer a privação daquilo que seria público<sup>18</sup>. “É esse o sentido real da emancipação dos trabalhadores e das mulheres, não como pessoas, sem dúvida, mas na medida em que preenchem uma função necessária no processo vital da sociedade” (ARENDT 3, p. 237 §29).

A consideração da emergência de trabalhadores e mulheres em uma esfera social<sup>19</sup> (nem pública, nem privada, mas uma espécie de síntese de ambas), apesar de ter eclodido porque o cuidado com interesses privados rompeu as fronteiras do lar, é, não obstante, liberação com alguma

---

<sup>18</sup> ARENDT, H. *A condição humana*, especialmente capítulo II “As esferas pública e privada”.

<sup>19</sup> “A crise na educação” parece guardar a tese de que a sociedade de massas surge a partir do triunfo da esfera social. capítulo subsequente na obra *Entre o passado e o futuro*, intitulado “A crise na cultura: sua importância social e política” (ARENDT, 2003b, p. 250), bem como *A condição humana*: “com o surgimento da sociedade de massas a esfera do social atingiu finalmente, após séculos de desenvolvimento, o ponto em que abrange e controla, igualmente e com igual força, todos os membros de determinada comunidade.” (ARENDT, 2007, p. 50).

positividade porque trabalhadores e mulheres adquirem o direito de “verem e serem vistos”, de “falar e serem ouvidos” (ARENDT 3, p. 238 §30). Contudo, no caso das crianças a liberação é de todo danosa: “constituiu abandono e traição”, pois “ainda estão no estágio em que o simples fato da vida e do crescimento prepondera sobre o fator personalidade” (ARENDT 3, p. 238 §30). Ora, a criança precisa da proteção constitutiva da esfera privada, sem a qual nenhuma coisa pode medrar, “orientar-se para a luz” (ARENDT 3, p. 236 §27).

O que está em xeque é nada mais, nada menos, do que a dignidade da criança, porém os ataques a ela “não foram de todo intencionais” (ARENDT 3, p. 238 §31). Por certo, a educação moderna pretendeu o bem-estar da criança, porém em uma sociedade em que a jurisdição e a instituição (esfera privada e família) necessárias para isso estavam minadas. Até aqui, investigou-se a questão conforme um aspecto da criança: o seu caráter de ser em desenvolvimento. Seu outro aspecto, o fato de ser nova em um mundo estranho já existente, será examinado doravante. É somente como recém-chegada que a criança pode ser entendida como “forasteira”. Conforme esse aspecto, a educação deve introduzir esse “estrangeiro” em um mundo preexistente a ele. A tarefa é “basicamente, mas não exclusivamente, responsabilidade das escolas” (ARENDT 3, p. 238 §31).

Assim, examinar a criança como “estrangeira” deve levar em conta a finalidade da escola. Eis sobre o que Arendt reflete nos parágrafos a seguir (§§32, 33, 34). A escola é uma espécie de *intermezzo*, não é nem esfera pública, nem privada, mas estabelece uma espécie de curto-circuito entre as duas. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDT 3, p. 238 §32). O comparecimento aqui deve ser do Estado, não mais da família, de sorte que a escola desempenha o papel de mundo para a criança, embora não o seja de fato. Nesse terreno, os adultos assumem novamente a responsabilidade pelos novos, mas não tanto

como antes em relação à vida deles. A responsabilidade agora diz mais respeito àquilo “que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais” (ARENDDT 3, p. 239 §32).

Os dois aspectos da criança como ser singular entrelaçam-se: por ser nova em um mundo preexistente, deve ser nele introduzida paulatinamente, bem como porque é nova, deve ser protegida pelos adultos para chegar “à fruição em relação ao mundo como ele é.” (ARENDDT 3, p. 239 §33). De todo modo, o educador assume o papel de representante do mundo diante da criança, “embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele [o mundo] fosse diferente do que é” (ARENDDT 3, p. 239 §33). Seja como for, sua responsabilidade como representante do mundo perante a criança é um dever, não uma imposição. Fundamenta-se, afinal, em uma condicionante da existência humana, qual seja, a natalidade, o “fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança” (ARENDDT 3, p. 239 §33). Nesse sentido, antes de tudo ter filhos é um ato que também se reveste de alta responsabilidade, de maneira que “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDDT 3, p. 239 §33).

### **A crise da autoridade**

“Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDDT 3, p. 239 §34). A autoridade do educador não se confunde inteiramente com as qualificações do professor, pois é possível ser qualificado e, ainda assim, não guardar autoridade, embora o contrário não possa acontecer. Em relação ao professor, o que significam “qualificação” e “autoridade”? A “qualificação” é o conhecimento do mundo e a capacidade de instruir outrem a seu respeito; já a “autoridade” é a responsabilidade que o educador deve assumir pelo mundo. A educação, desse modo, não acontece só com a qualificação,

uma vez que o compromisso com a perpetuidade do mundo lhe é indispensável. “Face à criança, é como se ele [o professor] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDDT 3, p. 239 §34).

Em relação à autoridade, o procedimento argumentativo de Arendt é semelhante ao que ela recorreu quando tratou das esferas pública e privada. Primeiramente, os termos são definidos, para, em seguida, serem mobilizados em situação, isto é, com um uso heurístico. É o que ocorre nesse momento da seção III. Após definir a autoridade, verifica que na contemporaneidade ela “ou não representa mais nada – pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada têm a ver com autoridade –, ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado” (ARENDDT 3, p. 240 §35). Por óbvio, uma crise da autoridade implica numa crise da responsabilidade. As pessoas não mais confiam a ninguém “a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo” (ARENDDT 3, p. 240 §35). Isso pode significar duas coisas: por um lado, que as pessoas passam a ter todas igualmente responsabilidade pelo mundo; por outro, “que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados” (ARENDDT 3, p. 240 §35). Na Modernidade, ambas as intenções (de partilhar igualmente a responsabilidade com todos e repudiar as exigências e reclamos do mundo) coexistem “e têm muitas vezes, simultânea e inextricavelmente, trabalhado juntas” (ARENDDT 3, p. 240 §35).

Se a liquidação da autoridade não arruína totalmente o mundo dos adultos, na educação, ao contrário, a falência da autoridade significa um golpe fatal à natalidade e à dignidade humana. Ora, se os adultos abrem mão da responsabilidade pelo mundo, abandonam as crianças à própria sorte. Uma vez que necessitam de alguém para lhes apresentar o *locus* no qual aportaram, as crianças têm necessidade de representantes do mundo, que desempenhem o papel de cuidadores, protetores e mediadores, em consórcio com a mediação que a escola deve cumprir

entre a família e o mundo. Isso não quer dizer, todavia, que a autoridade no âmbito público e político esteja desconexa da autoridade nas esferas privada e pré-política, que são a família e a escola. Na realidade, a relação pode ser direta e proporcional: “quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume” (ARENDDT 3, p. 240-241 §37).

O diagnóstico da crise da Modernidade e da educação somente pode ser realizado com tal gravidade amparada na história do conceito de autoridade (aliás, a reiterada presença e mobilização de conceitos por parte de Arendt em sua ensaística será problematizada por mim ulteriormente). O modelo tradicional de autoridade é o da relação entre pais e filhos, entre professores e alunos. Logo, é sintomática a fortuna do modelo constitutivo da esfera privada no âmbito público e político. Por que um conceito a princípio da esfera privada alcança o público? Na raiz desse processo, encontram-se Platão e Aristóteles, que conferem “tão extraordinária ambiguidade ao conceito de autoridade em política” (ARENDDT 3, p. 241 §37). Os filósofos gregos, afinal, depreenderam teoricamente da autoridade privada o paradigma da autoridade política.

Melhor dizendo, a autoridade em regime privado se baseia em uma superioridade absoluta do adulto sobre a criança, “que jamais poderia existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir” (ARENDDT 3, p. 241 §37). Além disso, o princípio de autoridade dos pais sobre os filhos é temporário, “tornando-se, pois, autocontraditório quando aplicado a relações que por natureza não são temporárias – como as relações entre governantes e governados.” (ARENDDT 3, p. 241 §37). Muito diferente da relação entre pais e filhos, a relação entre governantes e governados precisa ser permanente, a autoridade dos governantes, isto é, a sua responsabilidade pelo mundo, nunca pode ser revogada.

Assim, se a autoridade privada é modelo teórico para a pública na filosofia política clássica, então a ausência da autoridade na esfera

pública é indício de que o seu modelo privado também pereceu, o que “decorre da natureza do problema – isto é, da natureza da atual crise de autoridade e da natureza de nosso pensamento político tradicional” (ARENDR 3, p. 241 §37). Ora, se a autoridade tradicionalmente é um conceito intercambiável entre o público e o privado, por conseqüente a sua crise em uma dimensão acaba por atingir a outra, sendo gravíssimo o fato de a autoridade desaparecer da privacidade, onde ela parecia brotar espontaneamente, independente de qualquer situação. Não à toa, é nos EUA, onde a autoridade política em nome da igualdade foi eliminada pela primeira vez no mundo moderno, que uma crise na educação “se faz sentir com maior intensidade” (ARENDR 3, p. 241 §37).

O homem moderno [...] não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso. É como se os pais dissessem todos os dias: – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês (ARENDR 3, p. 241-242 §38).

Bem entendida, o furto da responsabilidade nada tem a ver com o “desejo” revolucionário dos EUA de re-fundar uma nova ordem do mundo (*Novus Ordo Seclorum*). A irresponsabilidade é sintoma de estranhamento, alheamento, de um mundo visível, comum a todos, cujo obscurecimento se dá na moderna sociedade de massa (triunfo da esfera social). É verdade que as “poses muito revolucionárias” das “experiências pedagógicas modernas” provocaram “certo grau de confusão na discussão do problema” (ARENDR 3, p. 242 §39), em alguma medida ocultaram a crise. Seja como for, é fato que os EUA jamais pretenderam “iniciar a nova ordem pela educação, permanecendo,

ao contrário”, conservadores “em matéria educacional” (ARENDT 3, p. 242 §39).

O conservadorismo estadunidense é problemático para a educação porque seu fim é político, é a constituição de uma nação que precisa homogeneizar os novos (imigrantes e recém-nascidos) para ser conservada, conforme a análise da seção I. Desse modo, “a fim de evitar mal-entendidos” (ARENDT 3, p. 242 §40), Arendt explicita outro sentido, legítimo e produtor, de “conservadorismo”. Trata-se de um conservadorismo com fim na educação, ou seja, na natalidade. “O conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional” (ARENDT 3, p. 242 §40). O respeito por aquele duplo aspecto da criança implica em certo conservadorismo, sem o qual não se pode proteger “a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDT 3, p. 242 §40). A validade disso, porém, permanece restrita à educação. No âmbito da política, em relacionamentos entre adultos, uma atitude conservadora como a norte-americana somente preserva o *status quo* e

não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. As palavras de Hamlet: – “*The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right*”<sup>20</sup> – são mais ou menos verídicas para cada nova geração, embora tenham adquirido talvez desde o início de nosso século, uma validade mais persuasiva do que antes. (ARENDT 3, p. 242-243 §40).

Certo o conservadorismo em matéria de educação, mas não necessariamente em matéria política, é exigência do tempo e da história. A corrupção, patenteada por Hamlet, seria implacável não fosse a ação humana. “O mundo, visto que feito por mortais, desgasta-se, e, dado que

---

<sup>20</sup> “O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem”.



seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles” (ARENDDT 3, p. 243 §41). A natalidade reapresenta-se então com um estatuto ainda mais elevado: não fossem os novos, o mundo pereceria. A educação como um contínuo pôr-em-ordem é garantia de que o homem não acabará por voltar-se peremptoriamente contra si mesmo. “Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora” (ARENDDT 3, p. 243 §41).

Logo, “tudo destruimos” (ARENDDT 3, p. 243 §41) se pretendermos determinar como os novos devem proceder no futuro, tal como as utopias políticas fazem ao subordinarem a educação à política. Qualquer projeto apresentado como tarefa aos novos guarda origem “em um mundo velho que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (ARENDDT 3, p. 243 §41). Arendt, enfim, responde vagarosamente a dupla questão do parágrafo vinte e três. Ou melhor, a primeira resposta ocupará os cinco primeiros parágrafos da seção III, de forma que todos os outros doze voltam-se para responder, mas sem esgotar, a segunda<sup>21</sup>.

#### **IV – A crise da tradição e a refundação da educação**

Ao fim da seção III, poderíamos supor que Arendt sugere uma forma de a educação superar a crise, por meio de uma autoridade conservadora (responsabilidade perante o mundo e o duplo aspecto da criança). Incurreríamos, porém, em precipitação, pois sequer a resposta à segunda questão do parágrafo vinte e três (quais aspectos do mundo

---

<sup>21</sup> Pode-se esquematizar o curso da seção III da seguinte maneira (notar a imbricação de uma argumentação na outra):

§§ 24 – 28: Resposta à segunda pergunta do §23.

§§ 29 – 41: Resposta à primeira pergunta do §23.

§§ 29 – 31: Crise das esferas pública e privada.

§§ 32 – 33: A finalidade da escola.

§§ 34 – 39: A crise da autoridade.

§§ 40 – 41: Autoridade e conservadorismo.

moderno se revelaram na crise educacional?) encontrou termo. É por isso que o princípio da quarta seção reitera a crise, explicitando-a com maior gravidade:

A verdadeira dificuldade na educação moderna está no fato de que, a despeito de toda a conversa da moda acerca de um novo conservadorismo, até mesmo aquele mínimo de conservação e de atitude conservadora sem o qual a educação simplesmente não é possível se torna, em nossos dias, extraordinariamente difícil de atingir. Há sólidas razões para isso (ARENDDT 3, p. 243 §42).

As “sólidas razões” que impedem até mesmo grau mínimo de conservação se referem à crise de um conceito subjacente a todos que vieram a lume na seção III. Trata-se do conceito de “tradição”, na ausência do qual a autoridade e a distinção entre público e privado são destituídas de sentido. “A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (ARENDDT 3, p. 243 §42). De novo, o exercício de pensar de Arendt descobre a crise em estratos mais profundos.

A crise da tradição torna extremamente difícil ao educador a realização de sua tarefa, “pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDDT 3, p. 244 §42). A atitude de respeito pelo passado não era problemática na civilização romano-cristã, onde o conceito de tradição se cristalizou a ponto de o passado ser reverenciado em todas as instâncias da sociedade: privada, pré-política, pública, política. Arendt, assim, aborda o conceito de tradição em sua manifestação exemplar no contexto do republicanismo romano.

Era da essência da atitude romana (embora de maneira alguma isso fosse verdadeiro para qualquer civilização, ou mesmo para a tradição ocidental como um todo) considerar o passado *qua* passado como um modelo, os

antepassados, em cada instância, como exemplos de conduta para seus descendentes; crer que toda grandeza jaz no que foi, e, portanto, que a mais excelente qualidade humana é a idade provecta; que o homem envelhecido, visto ser já quase um antepassado, pode servir de modelo para os vivos (ARENDR 3, p. 244 §43).

Por óbvio, o contexto do republicanismo romano não só é estranho ao mundo moderno, como também é diverso da atitude grega com a vida. Aliás, gregos e romanos se distinguem segundo a compreensão dos conceitos “ser” e “aparecer”. “Quando Goethe disse que envelhecer é ‘o gradativo retirar-se do mundo das aparências’, sua observação era feita no espírito dos gregos, para os quais ser e aparência coincidiam” (ARENDR 3, p. 244 §43). Os romanos, ao contrário, entendiam que é no desaparecimento do mundo das aparências que o homem pode alcançar “sua forma mais característica de existência, [...] isto porque somente agora ele se pode acercar da existência na qual ele será uma autoridade para os outros” (ARENDR 3, p. 244 §43).

Arendt vislumbra aí uma singularidade da civilização romana. Em nenhum outro lugar, a tradição e a autoridade encontraram bases tão sólidas e duradouras. A educação, por consequência, podia realizar-se em conformidade com sua essência, a despeito de sua função também política. Nesse caso, “e esse caso era único” (ARENDR 3, p. 244 §44), a educação convivia com a política sem descaracterizar-se, possivelmente porque a política se afirmava na essência daquela, na medida em que uma estima especial e sagrada recaía sobre o novo, isto é, em feitos inaugurais merecedores de fama e glória póstuma. Diferente do caso estadunidense, a política romana não interditava a liberdade de ação do novo, não pretendia moldar os recém-chegados para determinar sua aparência futura. Assim, era pleno “o acordo entre o *ethos* específico do princípio pedagógico e as convicções éticas e morais básicas da sociedade como um todo” (ARENDR 3, p. 244 §44). A educação cumpria em solo romano seu papel de introdução do novo em um mundo preexistente, como em

nenhuma outra sociedade. “Nas palavras de Políbio, educar era simplesmente ‘fazer-vos ver que sois inteiramente dignos de vossos antepassados’” (ARENDR 3, p. 244-245 §44). A dignidade advinha de um companheirismo possível de ser restabelecido com os antepassados, instaurado mediante o resgate e refundação do passado.

Nesse mister o educador podia ser um “companheiro de luta” ou um “companheiro de trabalho” por ter também, embora em nível diverso, atravessado a vida com os olhos grudados no passado. Companheirismo e autoridade não eram nesse caso senão dois aspectos da mesma substância, e a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal. (ARENDR 3, p. 245 §44).

Disposto certo sentido histórico de tradição, Arendt retorna ao mundo moderno para constatar que o fio da tradição não deve nem pode ser simplesmente reatado, a despeito da crise. A crise não revela um extravio de caminho a partir do qual o rumo certo está por ser reencontrado. Dessa maneira, diante da crise, não podemos “ir simplesmente em frente, e tampouco simplesmente voltar para trás. Tal retrocesso nunca nos levará a parte alguma, exceto à mesma situação da qual a crise acabou de surgir” (ARENDR 3, p. 245 §44). O retrocesso, por um lado, poderia reconduzir-nos ao mesmo estado de coisas. A perseverança para frente, por outro, à ruína, pois “ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos” (ARENDR 3, p. 245 §44). A crise se configura, então, como um processo cujos riscos significam ruína do mundo humano. Arendt admite até mesmo a hipótese de estarmos diante de um processo que tenha adquirido autonomia, todavia “sob a única condição de não esquecermos que está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos” (ARENDR 3, p. 245 §44).

O conceito de liberdade, dessa forma, entra em cena e abre possibilidade de ruptura com um processo destrutivo e de re-fundação da

educação e da dignidade humana. A liberdade, aqui, é a capacidade do pensamento e da ação humana para interditar a ruína. Aliás, é precisamente o que Arendt propõe nos parágrafos finais. Com efeito, a proposição é tanto uma maneira de pensar a educação a partir da crise, quanto uma prática ao educador, uma decorrendo da outra. A dificuldade é pensar a possibilidade da educação em seu sentido pleno, considerando o duplo aspecto da criança em um mundo atravessado pela crise da Modernidade.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDR 3, p. 245-246 §45).

A proposição da ensaísta é pensar a educação sem a pretensão de restaurar a experiência *par excellence* educativa romana, bem como sem avançar o atual estado de coisas, aprofundando a crise. A proposta, claro que não categórica, é a seguinte: trata-se de não só professores e educadores, mas de todos, visto a natalidade ser uma condicionante da existência humana, guardarem atitude em relação às crianças “radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro” (ARENDR 3, p. 246 §45). Em que consiste a atitude diversa? Consiste em estabelecer uma jurisdição da educação e nela aplicar conceitos adequados de autoridade e tradição.

Cumpramos divorciarmos decisivamente o âmbito da educação dos demais, e acima de tudo do âmbito da vida pública e política, para aplicar exclusivamente a ele um conceito de autoridade e uma atitude face ao passado que lhe são apropriados, mas não possuem validade geral, não devendo reclamar uma aplicação generalizada no mundo dos adultos. (ARENDR 3, p. 246 §45).

Na prática, o que isso significa? Em primeiro lugar, que a escola tem a finalidade de introduzir a criança em um mundo cujo conhecimento os recém-chegados não possuem, de forma que a tarefa é muito maior e mais nobre do ensiná-los a ter sucesso com as outras pessoas ou desenvolver habilidades técnicas (ARENDDT 3, p. 246 §18). Ora, “dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas [as crianças], a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDDT 3, p. 246 §46). Com a aplicação de uma concepção de tradição exclusivamente à educação, trata-se, em segundo lugar, de aplicar certo conceito de autoridade. Assim, delinear uma concepção exclusiva de autoridade significa “que não se pode nem educar adultos nem tratar crianças como se elas fossem maduras” (ARENDDT 3, p. 246 §46). A sugestão de re-fundação da educação não é fortuita. Ampara-se, pois, no diagnóstico de que a presente crise guarda origem na “natureza [...] de nosso pensamento político tradicional” (ARENDDT 3, p. 241 §37). Arendt, com efeito, deparou com Platão e Aristóteles (ARENDDT 3, p. 241 §37) na procura das raízes dos conceitos e descobriu que a crise da Modernidade já estava latente no modelo autocontraditório de autoridade desses clássicos.

Os filósofos gregos conceberam, pois, a autoridade em regime privado, elegendo a autoridade dos pais sobre filhos e dos mestres sobre discípulos como paradigma da autoridade pública e política, desconsiderando características diversas e incomensuráveis das duas jurisdições. Como visto, a autoridade privada se assenta na superioridade absoluta do adulto sobre a criança e é temporária. Em terreno público, domínio das relações entre adultos, não há superioridade absoluta de um sobre outro, nem a relação entre governantes e governados pode ser temporária. Arendt, assim, propõe uma forma de pensar e agir que não recaia na armadilha platônico-aristotélica. Trata-se de divorciar o terreno da educação de todos os outros, considerar suas peculiaridades, para assim aplicar exclusivamente a ele os conceitos adequados de autoridade

e tradição. Nesse sentido, ainda que desabem toda autoridade e tradição do mundo público, elas permanecerão inquebrantáveis na educação. Notemos nesse procedimento da ensaísta o uso heurístico exemplar dos conceitos de autoridade e tradição.

Nesse contexto da seção IV, Arendt traz uma vez mais à baila a educação moderna sob a forma de seu primeiro pressuposto, pelo qual a infância é entendida como se “fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (ARENDR 3, p. 246 §46). A referência renovada ocorre no momento em que a autora reafirma a dependência da criança em relação ao adulto, que deve, todavia, ampará-la provisoriamente. Apesar de a fronteira entre infância e condição adulta variar conforme a “idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo”, o fato é que a educação, “ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível” (ARENDR 3, p. 246 §46).

A distinção entre *educação* e *aprendizagem* se refere ao grau de introdução da criança no mundo. A educação introduz “o jovem no mundo como um todo”, já a aprendizagem o insere “em um segmento limitado e particular dele”, é uma espécie de especialização tal qual “o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos” (ARENDR 3, p. 246 §46). Desse modo, é impossível educar sem ensinar, embora seja possível ensinar sem educar. Seja como for, as distinções entre educar e ensinar são particularidades, “que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos” (ARENDR 3, p. 247 §46).

Agora, no fim, compreendemos melhor por que o baixo nível da educação nos EUA exige dos cursos universitários tarefa que não deveria ser a deles. Como visto na seção I, os baixos níveis de formação das escolas primárias e colégios estadunidenses exigem que “a preparação para o curso superior” tenha “que ser proporcionada pelos próprios cursos superiores, cujos currículos padecem, por isso, de uma sobrecarga crônica, a qual afeta por sua vez a qualidade do trabalho ali realizado” (ARENDR 3, p. 228, §11). Ou melhor, os estudantes em geral ingressam

na universidade destituídos do escudo das esferas pré-políticas que deveriam tê-los fortalecidos para enfrentarem a vida pública universitária (ARENDR, 2003b, p. 246 §46). Diante desse malogro, os cursos técnicos e superiores assumem tanto a tarefa de ensinar, quanto a de educar, sem cumprir, por óbvio, nenhuma das duas com êxito.

Deixadas de lado as particularidades da pedagogia (distinção entre *ensinar* e *educar*) e as dos EUA, é preciso preservar o que a educação guarda de essencial e geral, que, por isso mesmo, diz respeito a todos. O que não pode permanecer nos limites de uma disciplina particular, isto é, nos limites da pedagogia, e que nem se refere a somente um país, “é a relação entre adultos e crianças em geral” (ARENDR, 2003b, p. 247 §46). Arendt se refere à postura dos adultos em relação à natalidade, em relação aos dois aspectos da criança, ou seja, ao “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDR, 2003b, p. 247 §46). Nessa responsabilidade, encontra-se implicado um duplo ato de amor, pelo mundo e pelas crianças.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2003b, p. 247 §46).

Em suma, a seção IV dá continuidade à investigação sobre as origens da crise na educação, aprofundadas pelo conceito de tradição, também em crise na Modernidade, do que decorre um elogio a certa concepção de liberdade como capacidade de pensar e agir com potencial



para interromper o processo de corrupção. A proposição do ensaio é (i) divorciar o registro da educação das demais esferas da sociedade, sobretudo das esferas pública e política, e (ii) aplicar um conceito de autoridade e tradição exclusivo e adequado à educação<sup>22</sup>.

## V – Sobre a ensaística arendtiana

Sobre a ensaística arendtiana, se realizei primordialmente uma análise interna do movimento argumentativo da autora, não pretendi, todavia, reconstruir qualquer ordem das razões, à moda estruturalista goldschmidtiana ou gueroultiana<sup>23</sup>. Longe disso, que implicaria na liquidação do próprio ensaio e do pensamento da autora, se sugeri reiteradamente esquemas possíveis de compreensão ou um roteiro de

---

<sup>22</sup> Pode-se esquematizar a seção IV da seguinte maneira:

§§ 42 – 44: Continuidade da resposta à primeira questão do § 23;

O sentido romano de tradição;

A crise da tradição.

§§ 45 – 47: A possibilidade de re-fundação da educação.

<sup>23</sup> Estruturalismos, aliás, distintos, porquanto o método estrutural de leitura de textos filosóficos de Goldschmidt não se confunde com a Filosofia da História da Filosofia ou Dianoemática de Guéroult, que é muito mais do que método, mas um idealismo radical ou absoluto que postula uma noção de filósofo ou sujeito com capacidade criativa de realidades espirituais ou sistemas filosóficos. Seja como for, a recepção desses vieses de estruturalismo no Brasil é controversa e muitas vezes os confunde. Cf. GOLDSCHMIDT, V. *Os diálogos de Platão: Estrutura e método dialético*. Trad. Macedo, D. D. São Paulo: Edições Loyola, 2002, sobretudo o “Prefácio da segunda edição”, p. XV-XXVIII; GOLDSCHMIDT, V. “Remarques sur la Méthode Structurale en Histoire de la Philosophie”. In: *Écrits*, t. II, Paris: Vrin, 1984; GOLDSCHMIDT, V. “Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos”. In: *A religião de Platão*. Trad. Porchat, O.; Porchat, I. São Paulo: DIFEL, 1963; GUÉROULT, M. *Dianoématique*. Livre II: *Philosophie de l’histoire de la philosophie*. Paris: Aubier Montaigne, 1979; GUÉROULT, M. “Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos”. Trad. Almeida, P. J. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 30, n. 1, 2007, p. 235-246. Sobre a recepção brasileira, cf. GIANNOTTI, J. A. “Dentre os guardados”. *Discurso*, 35, 2005, p. 109-116; MOURA, C. A. R. “História *Stultitiae* e História *Sapientiae*”. *Discurso*, 17, 1988, p. 151-171; PEREIRA, O. P. “O conflito das filosofias”. In: *Vida comum e ceticismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993; PRADO JÚNIOR, B. “As filosofias da Maria Antônia (1956-1959) na memória de um ex-aluno”. In: SANTOS, M. C. L. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988; PRADO JÚNIOR, B. “Leitura e interrogação: uma aula de 1966”. *Dissenso: revista de estudantes de Filosofia*, nº 1, 1997.

leitura dos quarenta e sete parágrafos do ensaio, foi porque de fato e claramente há uma argumentação. Ora, em se tratando de um exercício de pensamento, o ensaio “não é desprovido de lógica; obedece a critérios lógicos na medida em que o conjunto de suas frases tem de ser composto coerentemente” (ADORNO, 2003a, p. 43), nem incorre em “meras contradições, a não ser que estas estejam fundamentadas em contradições do próprio objeto em questão” (ADORNO, 2003a, p. 43).

Por consequente, Arendt não pode ser lida como uma autora pós-moderna que suspeita da forma lógica da proposição ou de todo e qualquer critério de verdade, com risco de autorrefutação. Por óbvio, “o ensaio desenvolve os pensamentos de um modo diferente da lógica discursiva” (ADORNO, 2003a, p. 43), mas isso não quer dizer que o factual possa ser pensado sem conceito, nem que seja “possível pensar o mais puro dos conceitos sem alguma referência à facticidade” (ADORNO, 2003a, p. 26). Por isso, o único pressuposto da reflexão arendtiana “é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação” (ARENDDT, 2003b, p. 41).

Melhor dizendo, a significação de um conceito para Arendt não se encontra no âmbito mental, ideal, nem *a priori*. A significação de um conceito reside nas experiências históricas de onde emergiu ou em que se cristalizou. Desse modo, a investigação do histórico e do social guarda como critério a ausência de critérios pré-estabelecidos, ou, para utilizar célebre expressão, “o ensaio procede, por assim dizer, metodicamente sem método” (ADORNO, 2003b, p. 30), porquanto as balizas da investigação devem ser encontradas ao longo do e no próprio exercício de pensar a facticidade. Assim, “esse tipo de pensamento difere de processos mentais como a dedução, a indução e a extração de conclusões, cujas regras lógicas de não-contradição e coerência interna podem ser apreendidas de uma vez por todas, bastando depois aplicá-las” (ARENDDT, 2003b, p. 40).

Em suma, a ensaística arendtiana recusa a lógica transcendental ou uma dialética totalizadora para elucidar o sentido de experiências concretas, o que não quer dizer, todavia, recusa de todo e qualquer conceito que tenhamos à nossa disposição para melhor pensar. Antes, o critério primordial da ensaística arendtiana é como procuramos indicar certo caráter heurístico ou regulador dos conceitos, que se resguarda de mobilizar conceitos ou esquemas prévios à investigação sem submetê-los a um “elemento regulador de verificação”, a uma “hermenêutica do significado da palavra” que preze pela “correspondência entre a palavra e as coisas, entre significante, significado e conjuntura” (LAFER, 1979, p. 90–91). Afinal, os conceitos se tornam “formas ocas” se mobilizados “à revelia da subjacente realidade fenomênica” (ARENDR, 2003b, p. 41).

## Referências

ADORNO, Th. O ensaio como forma. In: ADORNO, Th. *Notas de literatura I*. Tradução de Almeida, J. M. B. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34. 2003a.

ARENDR, H. *A condição humana*. Tradução de Raposo, R. São Paulo: EDUSP. 2007.

ARENDR, H. *Between Past and Future – Six Exercises in Political Thought*. New York: The Viking Press. 1961.

ARENDR, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Barbosa, M. W. São Paulo: Perspectiva. 2003b.

ARENDR, H. *The human condition*. Chicago, London: The University of Chicago Press. 1958.

ASSY, B. Prolegomenon for an ethics of visibility in Hannah Arendt. *Kriterion*, n. 110, p. 294-320. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2004000200006>

DUARTE, A. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

LAFER, C. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Barbosa, M. W. São Paulo: Perspectiva. 2003c.

LAFER, C. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.


MORAES, E. J.; BIGNOTTO, N. (Org.). 2001. *Hannah Arendt: diálogos, reflexões, memórias*, Belo Horizonte: Ed. UFMG.

SAHD, L. F. A. S. A noção de liberdade no *Emílio* do Rousseau. *Trans/Form/Ação*, v. 28, n. 1, p. 109-118. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732005000100006>

Data de registro: 19/04/2017

Data de aceite: 29/05/2019



 **Mal-estar na filosofia nacional**  
**Leitura estrutural: impasse e críticas**

*Amaro de Oliveira Fleck\**

**Resumo:** O assim chamado “método estrutural de análise de texto” tem persistido no pensamento filosófico brasileiro, apesar das críticas recebidas e de seus sinais de esgotamento. A presente investigação pretende aventar algumas hipóteses acerca da sobrevida de tal procedimento, assim como analisar a relativa ausência de participação da filosofia no debate público nacional quando comparada tanto com a presença de áreas próximas quanto com a sua participação no debate estrangeiro.

**Palavras-chave:** Filosofia no Brasil. Método estrutural de análise de texto. Missão francesa. Universidade.

**Uneasiness in National Philosophy**  
**Structural Exegesis: deadlock and criticism**

**Abstract:** The so-called "structural method of textual analysis" has persisted in Brazilian philosophical thought, despite the criticisms received and its evidence of exhaustion. The present research intends to highlight some hypotheses about the survival of such procedure, as well as to analyze the relative absence of philosophy's participation in the national public debate when compared to the presence of nearby areas and with its participation in the foreign debate.

**Keywords:** Philosophy in Brazil. Structural method of textual analysis. French Mission. University.

---

\* Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de Filosofia na Universidade Federal de Lavras (UFLA). *E-mail:* [amaro.fleck@dch.ufla.br](mailto:amaro.fleck@dch.ufla.br)  
*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7710-9141>

## **Malestar en la filosofía nacional** **Lectura estructural: impasses y críticas**

**Resumen:** El así llamado "método estructural de análisis de texto" ha persistido en el pensamiento filosófico brasileño, a pesar de las críticas recibidas y de sus señales de agotamiento. La presente investigación pretende plantear algunas hipótesis sobre la supervivencia de dicho procedimiento, así como analizar la relativa ausencia de participación de la filosofía en el debate público nacional cuando se compara tanto con la presencia de áreas cercanas cuanto con su participación en el debate extranjero.

**Palabras clave:** Filosofía en Brasil. Método estructural de análisis de texto. Misión francesa. Universidad.

Este artigo é resultado de debates ocorridos ao longo de dois semestres em que ministrei, no curso de Filosofia da Universidade Federal de Lavras, a disciplina Metodologia do Ensino em Filosofia. Agradeço aos estudantes pela valiosa interlocução, assim como aos colegas Léa Silveira, Marcelo Moreira e André Chagas por suas ponderações.

Por que a filosofia não desempenha, entre nós, o mesmo papel que ela tem alhures? Por que ela está praticamente ausente do debate público nacional? Por que sua participação na esfera pública brasileira fica muito aquém daquela das ciências sociais e do restante das humanidades? Enquanto em parte significativa do mundo as pesquisas filosóficas contemporâneas são referências nas discussões sociais relevantes sobre os mais diversos temas: desigualdades sociais, raciais, de gênero; feminismo; ciência; educação; democracia; imigração; bioética, etc.; no Brasil aqueles que lidam com filosofia seguem sendo, não somente, mas sobretudo, comentadores de textos clássicos, ausentando-se de debates nos quais estão presentes especialistas e intelectuais de áreas próximas. Pretendo, neste artigo, aventar e investigar uma hipótese capaz de

responder a estas questões: a de que a ausência da filosofia no debate público, contraparte de seu refúgio no ambiente monástico da exegese textual, ao menos em parte é resultado de um vício de origem: a instalação de um modo de filosofar que tem a leitura rigorosa não apenas como meio de formação, mas também como objetivo de pesquisa. O assim chamado “Método estrutural de análise de texto” foi adotado por aqui como meio de sanar as principais deficiências do pensamento filosófico local: o filoneísmo, a ausência da leitura direta dos clássicos e a onipresença dos manuais. Os motivos e o relativo sucesso de tal empreendimento são narrados na primeira parte deste escrito. A persistência do procedimento da leitura estrutural, com sua interminável reconstrução de argumentos alheios, é o mote da segunda parte. Examino, então, o porquê da permanência desta “tradição” quando seu adversário (o assim chamado “filosofismo”, caracterizado justamente pelas deficiências recém-elencadas) já se encontrava abatido. Na terceira parte, conclusiva, traço algumas indagações sobre o estado atual da prática filosófica local, em especial sobre as propostas e as dificuldades de superação de uma tradição que já mostra claros indícios de fadiga.

## 1. Dificuldades de formação

A tentativa de estabelecer uma formação filosófica de excelência – desvinculada tanto da teologia e dos seminários quanto da formação bacharelesca fornecida pelas escolas de Direito – foi algo que tardou em demasia no Brasil. Demorou mais, por certo, que nos países limítrofes, por conta da ausência de universidades por aqui<sup>1</sup>. De fato, o ensino laico da filosofia só passa a ocorrer no Brasil depois da criação das primeiras

---

<sup>1</sup> Enquanto a política colonial espanhola disseminou universidades nas colônias desde o século XVI (cabe mencionar que a *Universidad Nacional de San Marcos*, em Lima, Perú, foi criada em 1551, assim como a *Universidad Nacional Autónoma*, na Cidade do México, México), o Brasil só criou uma universidade quase um século depois de sua independência, a Universidade do Rio de Janeiro (depois transformada em Universidade do Brasil e, por fim, em Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1920.



universidades, na década de 1930. E o protagonismo coube ao departamento uspiano, especialmente por conta da Missão Francesa.

Não foram poucas as dificuldades enfrentadas para o estabelecimento deste ensino superior de filosofia. Os professores da Missão Francesa relatam os vícios de origem dos estudantes locais: o filoneísmo, isto é, a paixão extrema pelas últimas novidades; a verbosidade com seus arroubos de erudição superficial, que fazia com que as obras fossem estimadas de acordo com seu número de páginas e quantia de referências; além do recurso ubíquo aos manuais e o pouco trato com os textos originais, com as próprias obras filosóficas clássicas<sup>2</sup>. Jean Maugüé, o professor de filosofia da referida missão, resumia assim a situação: “causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda parte se ensina a filosofia, sem que se leiam os filósofos” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645).

Responsável por redigir o documento que serviu como orientação ao curso recém-criado, “o ensino da filosofia e suas diretrizes”, Maugüé compilou em cinco teses o essencial de seu programa:

---

<sup>2</sup> “Nossos estudantes queriam saber tudo; mas, em qualquer campo que fosse, só a teoria mais recente parecia merecer-lhes a atenção. Fartos de todos os festins intelectuais do passado, que aliás só conheciam por ouvir dizer, já que não liam as obras originais, conservavam um entusiasmo sempre disponível pelos pratos novos. No caso deles, conviria falar mais de moda que de gastronomia: ideias e doutrinas não ofereciam, em seu entender, um interesse intrínseco, consideravam-nas como instrumentos de prestígio cujas primícias deviam conseguir. Partilhar uma teoria conhecida com outros equivalia a usar um vestido já visto; expunham-se a um vexame. Em compensação, praticavam uma concorrência ferrenha às custas de muitas revistas de vulgarização, periódicos sensacionalistas e compêndios, para conseguir a exclusividade do modelo mais recente no campo das ideias. Produtos selecionados dos viveiros acadêmicos, meus colegas e eu mesmo muitas vezes nos sentíamos encabulados: criados para respeitar apenas as ideias maduras, ficávamos expostos às investidas de estudantes de uma ignorância completa quanto ao passado mas cuja informação tinha sempre alguns meses de avanço em relação à nossa. No entanto, a erudição, da qual não tinham o gosto nem o método, parecia-lhes, mesmo assim, um dever; de modo que suas dissertações consistiam, qualquer que fosse o tema, numa evocação da história geral da humanidade desde os macacos antropóides, para terminar, por meio de algumas citações de Platão, Aristóteles e Comte, na paráfrase de um polígrafo enfadonho cuja obra tinha tanto mais valor na medida em que, por sua própria obscuridade, era bem possível que nenhum outro tivesse a ideia de pilhá-la” (LEVI-STRAUSS, 1996, p. 99).

1. O ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes. Pedem-se ao professor reflexões que empenhem a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que se pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade.
2. A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura, lenta, contínua e meditada.
3. A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos.
4. A História da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada.
5. Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma das concepções da *República*, de Platão, nada mais é do que o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo (MAUGÜÉ, 1955, p. 649).

Maugüé encontrou além-mar a solução para o problema local, embora ela tivesse sido talhada para problema distinto. O “método rigoroso e perfeitamente moderno” estava então sendo criado, lá na França, para combater tanto as interpretações genéticas dos textos filosóficos, uma forma de pesquisa que tem por objetivo a descoberta de sua origem, seja ela histórica, social ou psicológica (e que não seria, por isso, propriamente filosófica), quanto as interpretações dogmáticas, as quais pecariam por não serem científicas na medida em que se posicionavam frente a questão da verdade material da doutrina examinada<sup>3</sup>. Ainda que estes adversários (a interpretação genética e a

---

<sup>3</sup> A origem do método estrutural de leitura de textos remonta aos debates ocorridos entre os neokantianos franceses (Boutroux, Brunschvicg e Bréhier) sobre a função da história da filosofia nas primeiras décadas do século XX. Salvo engano, o método recebe esta alcunha por causa de uma frase de Bréhier: “o que é essencial em um pensamento filosófico é uma certa estrutura, isto é, um certo modo de digestão espiritual, independente dos alimentos que

dogmática) fossem ausentes por aqui, o método era plenamente adaptável para combater os males locais, uma vez que ele ordenava a escolha de uma obra clássica como objeto de pesquisa (em vez de uma novidade), a delimitação precisa e bem circunscrita de problemas iminentes a esta obra (no lugar de uma visão panorâmica afanada de um manual qualquer e da citação aleatória de textos diversos), e, por fim, a parcimônia de ater-se à reconstrução da argumentação alheia (em vez da defesa ou da crítica das teses ali expostas). Em resumo, o método consistia no mandamento de ir ao próprio texto, de ler repetida e exaustivamente o livro investigado. É este método que passa a ser chamado de análise estrutural de textos. Mas o quê, exatamente, é isto?

Em primeiro lugar, é preciso distinguir o uso do termo em sentido estrito, no qual ele é um método ou procedimento de pesquisa; do uso em sentido amplo, em que designa uma tradição que se forma por certa proximidade a tal método ou procedimento, embora sem partilhar do conjunto de suas teses ou pressupostos. Em sentido estrito, poucos foram os pensadores brasileiros que realmente adotaram e defenderam a análise estrutural. Para tanto, eles precisaram seguir uma série de preceitos, a saber:

1. A ênfase na história da filosofia, vista ora como meio mais adequado para a formação do filósofo, ora como o próprio objeto investigado pelo pesquisador já iniciado.
2. A escolha de uma obra clássica e bem-acabada como objeto da pesquisa, em detrimento tanto de comparações entre distintos textos quanto de cartas, esboços, manuscritos, obras secundárias

---

seu tempo lhe oferece. Esta estrutura mental que pertence, por acidente, ao passado é assim, no fundo, atemporal, e é por isso que ela tem um futuro e porque nós vemos sua influência se repercutir sem um fim apreciável” (1938, p. 23). O método se consolida em escritos programáticos de Goldschmidt e Guéroult das décadas seguintes (MOURA, 1988, p. 153). É importante evitar uma aproximação descuidada do método estrutural de leitura de textos do estruturalismo, corrente de pensamento de imensa influência no pensamento francês de meados do século XX, não obstante existam pontos de contato (CROCCO, 2005.).

- de grandes pensadores e trabalhos, ainda que principais, de filósofos não tão consagrados ou conhecidos.
3. A recusa pelo procedimento de contextualização biográfica, histórica ou psicológica. A pesquisa *filosófica* em história da filosofia não deve ter a pretensão de desvelar a gênese ou as causas de uma teoria, e sim de explicitar sua estrutura e princípios. Ela busca antes mostrar o *como* a argumentação está construída, do que o *porquê* dela ter sido feita<sup>4</sup>.
  4. O desinteresse frente à questão da verdade ou falsidade da doutrina filosófica inquirida. Enquanto procedimento científico, não cabe ao comentário buscar refutar uma doutrina, mas apenas mostrar sua plausibilidade (isto é, sua coerência interna), reconstruindo-a conforme a intenção do autor. Por isso o comentário, forma literária usual do relatório de tal pesquisa, não lida com as críticas e as objeções destinadas à obra investigada, de modo que o pesquisador não deve e nem precisa se posicionar frente aos problemas analisados<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> “As técnicas da análise estrutural de texto, não obstante o rigor, o academicismo e as ‘finezas’ que se costumam atribuir-lhe, obedecem a normas bastante simples. Toma-se um segmento do autor, seccionado de seu contexto em pontos que indiquem uma articulação aparentemente natural (parágrafo, capítulo, passo da argumentação), e procura-se explicá-lo internamente, isto é, com os próprios recursos que ele oferece. Unicamente este segmento é colocado em tela. O contexto – assim como o restante da obra – ficam reduzidos, provisoriamente, à simples condição de gramática ou dicionário, a que se pode recorrer quando alguma exigência do texto o solicitar. O texto, nessa sua materialidade, será interrogado *conceitualmente*, e não tematicamente: não se procurará saber *o que* ele diz – muito menos o que o autor *quis* dizer – mas *como* ele funciona; não os conhecimentos ou informações de que ele seria ‘veículo’ – eventualmente, a respeito do ‘pensamento do autor’ – mas *o que acontece* nele. Uma etapa posterior, e bem distinta, que *pressupõe* o término dessa primeira abordagem aparentemente formal – é o comentário, em que então se discutirão as ideias construídas pelo texto que foi analisado e suas implicações mais gerais” (TORRES FILHO, 2004, p. 138-139).

<sup>5</sup> Guérault é ainda mais radical: enquanto a ciência adquire verdades, de modo que só a teoria mais recente importa; a filosofia não as adquire, de modo que qualquer sistema filosófico é igualmente plausível. Nesta tese fica clara a compreensão de que cada sistema filosófico é compreendido como uma mônada, de modo que não apenas não há progresso, mas sequer um desenvolvimento nos problemas, um vínculo entre as teorias (por exemplo, o fato de a crítica kantiana lidar com o racionalismo e o empirismo; e que teorias racionalistas e

5. A compreensão da obra filosófica como um sistema doutrinário, geralmente compreendido como visão de mundo (*Weltanschauung*)<sup>6</sup>.

O que é curioso na situação filosófica nacional, por conseguinte, não é tanto a primazia da história da filosofia (em detrimento do tratamento direto dos problemas conceituais contemporâneos), mas, sobretudo, o fato de se praticar aqui uma forma muito peculiar de comentário histórico-filosófico, notadamente anti-histórico. A história da filosofia funciona como palavra de ordem que ordena ao pesquisador que ele vá ao próprio texto clássico, mas munido unicamente com as ferramentas filológicas do exegeta, e não com o aparato crítico do historiador. Cabe a ele fazer uma leitura imanente da obra investigada, o que significa que ele deve deixar de lado os conhecimentos externos (sobre a situação política, social e mesmo intelectual existente no momento de gestação das ideias inquiridas). O fundamental do comentário filosófico passa a ser, assim, ressaltar a estrutura de uma argumentação, mostrando como se avança dos princípios às teses de acordo com uma ordem de razões, uma argumentação. Com isso, se exclui a pesquisa pelas fontes e influências de alguma teoria; pela transformação de determinados conceitos durante certa época; pela comparação de teorias com alguma proximidade; pela análise das críticas e objeções que a obra em questão recebeu; pela reconstrução do debate no qual o objeto da pesquisa é uma intervenção (entre outras). A ausência de posicionamento frente ao objeto investigado, característica e deficiência do modo local de fazer pesquisa em filosofia, é antes resultado deste modo peculiar de fazer história da filosofia do que de sua simples primazia.

---

empiristas posteriores a ela tornam-se mais complexas justamente pela necessidade de responder às objeções postas).

<sup>6</sup> Este conjunto de preceitos aparece, de forma dispersa, em Goldschmidt (1963) e Guérout (1968).

Ademais, ao compreender a filosofia necessariamente como um sistema doutrinário, como a fundamentação de uma visão de mundo, a análise estrutural é, por princípio, um método pouco adequado para lidar com obras não dogmáticas. É difícil imaginar como seria uma análise estrutural do pensamento de Sócrates ou da obra juvenil de Platão. E também é só por meio de contorcionismos que ela consegue trabalhar com a filosofia contemporânea, pós-crítica. Kant não pretendeu fundamentar uma nova perspectiva, mas perscrutar os limites do que pode ser conhecido. Para Hegel, a filosofia não deveria ser uma visão de mundo, mas todas. Para Marx, o importante não era construir um sistema coerente, e sim destruir um que não funciona bem. Daí que, de acordo com Paulo Arantes, Gérard Lebrun caçoava de seus colegas de departamento, assíduos no seminário Marx, por conta da pretensão de ler Marx como Guérout lia Descartes<sup>7</sup>.

Mas estas curiosidades, características e deficiências não se devem tanto àqueles poucos pensadores que se inspiraram nos preceitos metodológicos da análise estrutural, e sim a uma cultura difusa que se consolidou em volta, e por vezes até mesmo contra, tais preceitos. Bem pode ocorrer que alguém decida estudar os manuscritos de um autor, ou mostrar a evolução de uma doutrina ou de um conceito, ou ainda não compreender uma filosofia necessariamente como visão de mundo, não obstante, alguns dos preceitos metodológicos persistem como pressupostos do esforço investigativo, a começar pela própria delimitação dos problemas a serem enfrentados. Por isso, sugiro que a análise estrutural também seja compreendida como uma tradição, como algo mais do que a simples fidelidade a uma forma de proceder.

Até mesmo porque, dentre seus defensores, adeptos e chegados, há quem argumente que a análise estrutural é um meio para se formar bons

---

<sup>7</sup> “Começaram a ler *O Capital* como Guerout ou Goldschmidt explicavam Platão ou Descartes – neste despropósito consistiu justamente a revelação –, um método talhado para o andamento linear da teoria tradicional mostrava-se capaz de fazer falar o seu contrário, uma técnica suspensiva a serviço de um pensamento que proíbe a separação de conhecimento e interesse, discurso e contexto prático” (ARANTES, 1994, p. 241).

filósofos ou pesquisadores em filosofia, uma espécie de propedêutica a um filosofar futuro, e quem diga que ele já é o próprio filosofar, a finalidade a ser perseguida pela formação. Dilema que se desdobra em outro, pois se o comentário for o próprio objetivo da formação filosófica, não é exagero concluir que talvez a análise estrutural não seja simples procedimento, mas uma doutrina que trate, ao menos, do papel que cabe à filosofia ao fim de sua crise, o único filosofar possível (ou sensato) no mundo contemporâneo. Não sem ironia, Paulo Arantes comenta que a renúncia a maiores especulações e posicionamentos era assim justificada por Lebrun, em *Kant e o fim da metafísica*:

Ora, Lebrun estava nos ensinando que essa aparente renúncia vinha de longe e representava de fato uma conversão (que desconhecia ainda suas raízes) à condição moderna, isto é, pós-kantiana, do discurso filosófico, como se viu, incompatível com o ‘projeto delirante de uma Ciência Absoluta’. Sendo genuíno, o espírito filosófico que nossa ‘tecnologia’ parecia abafar só poderia ser ‘crítico’, mas agora em sua acepção kantiana original. Assim, não é que substituíssemos a filosofia pela filologia: a rigor, apenas tomávamos ao pé da letra (histórica) o mote kantiano interpretado por Lebrun, segundo o qual, doravante, a *Crítica faria as vezes de Teoria*. Quer dizer, a descoberta de um campo transcendental, ou se preferirmos, o fato de a razão pura ocupar-se antes de tudo consigo mesma, permitia à filosofia reencontrar o seu destino ante-científico, o de uma sondagem prévia (mas, no limite, definitiva) que se basta a si mesma e renuncia de vez (mas isto é um avanço) a enunciar qualquer verdade sobre tal ou qual região ontológica. Nisto cifrava-se a modernidade: de nossa parte simplesmente não podíamos deixar de atender a tal imperativo, sob pena de bisonhice imperdoável, entranhado na própria matéria filosófica, e por isso mesmo dilatávamos o espectro da crítica e fazíamos da crítica histórica, isto é, estrutural, não um sucedâneo, mas a encarnação da própria filosofia. Parecíamos filólogos desdentados quando na verdade gritávamos na órbita da revolução copernicana, anunciado a todo recém-converso à tecnologia dos sistemas: aqui, em nosso Departamento, a história da filosofia faz as vezes de filosofia (ARANTES, 1994, p. 135).

Desprovida de objetos externos, caberia à filosofia dobrar-se sobre si mesma, investigar sua própria história e desenvolvimento, tornando-se autossuficiente. Mas tal posição não é isenta de paradoxos e contradições. A história da filosofia elaborada de acordo com o cânone estrutural é em parte hegeliana, pois é na história que se revela o espírito, e em parte antihegeliana, pois não se trata de criticar de forma imanente os momentos anteriores para possibilitar o surgimento de um novo. Ao mesmo tempo, ela é em parte cartesiana, por almejar o comentário científico, resultado da análise dos elementos que compõem cada obra, e em parte anticartesiana, por considerar a história como campo primordial da pesquisa. Carlos Alberto Ribeiro de Moura denomina tal situação de esquizofrênica:

Mas, então, o que é ser ‘estruturalista’? É exigir que a história da filosofia seja relevante para a filosofia, é considerar o passado como presente e manter o interesse pela verdade. É situar-se em um horizonte filosófico pró-hegeliano e anticartesiano. Mas é também, *ao mesmo tempo*, exigir que a história da filosofia seja científica, é considerar o passado apenas como passado e neutralizar o verdadeiro e o falso. É situar-se em um horizonte filosófico anti-hegeliano e pró-cartesiano. Ser estruturalista é, antes de tudo, conviver com esta situação esquizofrênica (MOURA, 1988, p. 164).

## 2. A persistência da leitura estrutural

A tradição formada pelo método estrutural de análise de texto foi, ao menos aparentemente e por enquanto, bem-sucedida em sua batalha contra o filosofismo. As principais deficiências padecidas hoje pelo pensar acadêmico-filosófico nacional não são a de pouco contato com os textos clássicos, de excesso de abrangência, de proximidade com os manuais ou de modismo. Indício disso é o predomínio, nos melhores



cursos de graduação do País, das disciplinas monográficas em detrimento das panorâmicas. Não obstante, a opinião geral parece ser a de que:

Formam-se especialistas em um autor ou na obra de um autor. E, pior, tem-se a ilusão de que estão sendo feitos trabalhos eruditos, apenas porque se aprendem algumas línguas e se pensa fazer grande filologia, quando o resultado é, na verdade, a formação de especialistas limitados com produção irrelevante (TERRA, 2010, p. 24).<sup>8</sup>

Parece claro, por conseguinte, que o sucesso frente ao primeiro adversário não resultou em uma boa formação, mas apenas na substituição dos motivos causadores da semiformação. Mas por que o método estrutural não foi abandonado quando ele deixou de ser um recurso necessário para cumprir a finalidade para a qual foi adotado?

Uma das hipóteses, que torna o problema bem mais recente, é que este modelo de pesquisa e de ensino se mostrou um recurso útil e necessário em uma nova situação, nada favorável ao florescimento de um pensamento polêmico e original, a saber: o ambiente de repressão e de censura propiciado pela instauração de um regime ditatorial no país, em 1964, e pelo seu endurecimento, depois de 1968. Nesta situação, a história da filosofia, ainda mais quando feita de acordo com o modelo francês, serve como refúgio ideal, pois até mesmo obras tidas como subversivas poderiam ser analisadas em sala de aula, uma vez que

---

<sup>8</sup> Ou, nas palavras de Margutti, “continuamos a fazer pesquisas concentradas em um único tema num único autor e nossas teses de doutorado pecam pela pouca originalidade” (2014, p. 399).

questões sobre sua verdade ou atualidade estavam, por princípio metodológico, suspensas<sup>9</sup>. Como nota Marcos Nobre<sup>10</sup>:

Desde que corretamente entendida, porém, a compilação consciente, na década de 70, dos processos de formação intelectual estabilizados desde a década de 60 foi expediente extremamente bem-sucedido na resistência aos ataques desorganizadores da ditadura militar. Desse modo, a Filosofia da USP foi capaz de manter constante o padrão de ensino e de formação de seus quadros, o que não se pode dizer dos cursos de ciências humanas em geral, excetuando-se talvez a Economia (NOBRE, 1999, p. 147).

Na investigação sobre a persistência da análise estrutural não há como subestimar sua versatilidade. Talhado para combater as interpretações genéticas e dogmáticas em ambiente francês, o procedimento mostrou-se adequado não apenas para a batalha contra o filosofismo no começo da instauração de uma filosofia acadêmica com alguma consistência, em meados do século passado, como também para a batalha contra a censura no ambiente hostil da repressão militarizada.

---

<sup>9</sup> Não obstante considero imprecisa e inadequada a afirmação de Margutti de que “não foi sem razão que o golpe de 1964 deixou os professores do Departamento de Filosofia da USP em paz, uma vez que não havia nada em seus trabalhos que pudesse despertar as suspeitas dos censores da época” (MARGUTTI, 2014, p. 402). Nunca é demais lembrar que dos quatro principais personagens que se tornavam protagonistas em tal Departamento na época (Giannotti, Prado Junior, Fausto e Porchat) apenas Porchat (justamente o maior defensor, dentre eles, da abordagem estrutural) seguiu ensinando depois do endurecimento do regime militar.

<sup>10</sup> Cabe notar que tanto Nobre (1999) quanto Terra (2010) discordam, ao menos em parte, do diagnóstico feito aqui. Ambos os autores parecem não ver maiores problemas na linha seguida pelo departamento de Filosofia da USP antes do golpe militar, ressaltando a fecundidade dos consórcios estabelecidos com outras áreas do conhecimento. Assim, Nobre, por exemplo, afirma que “a Filosofia da USP sempre compensou sua relativa indigência com matéria que lhe era fornecida pelos desenvolvimentos das ciências e das artes. Com isso, ganhava corpo e ao mesmo tempo podia fornecer a sociólogos, economistas, teóricos e críticos de arte, antropólogos, historiadores e politicólogos uma perspectiva conceitual que, no mínimo, abria novos horizontes” (1999, p. 138). Seria bom, no entanto, que este reconhecimento da contribuição da filosofia para estas outras áreas partisse de seus teóricos, a fim de evitar o autoengano em forma de autoelogio.

Sua longevidade é o prêmio pela capacidade de sair-se bem em situações hostis.

Com efeito, é apenas na redemocratização que as críticas ao modo como eram conduzidos o ensino e a pesquisa em filosofia no Brasil se avolumam<sup>11</sup>. Com o fim da repressão havia novamente um ambiente propício à experimentação e ao livre debate de ideias. E, de fato, passa a existir uma variedade maior de pesquisas e metodologias adotadas a partir de então, em parte devido à consolidação de outros núcleos de pesquisas, em parte pelo fato de pesquisadores realizarem estágios em ambientes acadêmicos internacionais que não o francês. Não obstante, segue em vigência o diagnóstico da falta de originalidade, ousadia e criatividade. Ainda que o procedimento estrutural tenha recuado, o ambiente filosófico nacional segue moldado por ele.

Por que três décadas não foram suficientes para o florescimento de um ambiente marcado por pesquisas criativas e relevantes? Por que a filosofia segue ausente dos debates públicos? Minha hipótese remonta, novamente, a versatilidade do método estrutural. Outra vez ele se mostrou como uma ferramenta útil para a adaptação a um novo ambiente: uma universidade profissionalizada, marcada pelo rápido implemento de um sistema nacional de pós-graduação, por uma maior compartimentação dos saberes e por exigências de produtividade. O analista estrutural torna-se assim, se já não o era, um *scholar*.

### 3. Impasse e críticas

Cabe precisar o diagnóstico: a filosofia pouco participa dos debates públicos nacionais. Isto não quer dizer que filósofos ou professores de filosofia não apareçam com certa frequência na imprensa, ou que não façam intervenções pontuais quando a situação política exige. Há uma demanda social (sabe-se lá se causada por vontade de saber ou se por um

---

<sup>11</sup> O livro de Paulo Arantes (publicado em 1994, mas reunindo artigos escritos ao longo dos anos 1980) é, talvez, o marco decisivo.

*status* social diferenciado obtido pela citação de pensadores renomados) pela presença daqueles que lidam com filosofia em telejornais, cafés televisionados, colunas de diários ou revistas, seja para divulgar ideias e teorias, seja para opinar sobre assuntos pontuais. Há, portanto, alguma participação, mas em uma situação estranha. O professor de filosofia veste o traje de comentador de textos especialista na labuta e, depois do expediente, flerta com um diletantismo descompromissado e, por vezes, espetacular. O trabalho alienado é assim simbolicamente compensado pelo engajamento esclarecido no tempo supostamente livre.

Deste modo, a participação do profissional em filosofia no debate nacional é regressiva quando comparada tanto à participação de colegas de ofício alhures quanto à contribuição local de pesquisadores de áreas próximas. A diferença está no fato de que a pesquisa, em ambos os casos, já é o engajamento esclarecido. Michel Foucault pesquisou os hospícios e fez intervenções em debates sobre a loucura; a obra de John Rawls foi fundamental para a emergência da discussão contemporânea sobre desigualdades sociais, assim como a de Judith Butler para as de gênero e diferença, e a de Jürgen Habermas para as de democracia; Angela Davis foi concomitantemente uma das grandes ativistas pelos direitos civis e uma das grandes teóricas do assunto. Não se trata de intervenções pontuais, mas de projetos de pesquisa que consumiram anos de dedicação e energia. Em todas estas situações se abandonou a figura do intelectual geral pela do específico<sup>12</sup>. Algo semelhante se passa por aqui com colegas de áreas próximas. Suas intervenções ocorrem em grande medida em debates sobre os assuntos que pesquisam. Marcelo Medeiros fala sobre desigualdade, Luiz Eduardo Soares sobre violência, André

---

<sup>12</sup> A diferenciação dos tipos é analisada por Francis Wolff em “Dilema dos intelectuais” (2006, p. 61-63). O intelectual geral seria aquele que, como Sartre, abandonaria seus objetos de pesquisa particulares e falaria acerca de qualquer assunto em nome de valores coletivos. Já o intelectual específico se caracteriza, como Foucault, por tratar de pontos precisos e situados a partir de sua condição de perito no assunto. Cabe notar que o próprio Wolff não defende uma posição em detrimento da outra, mas as apresenta como uma espécie de antinomia insolúvel intrínseca à posição do intelectual contemporâneo.

Singer sobre comportamento eleitoral, Manuela Carneiro da Cunha sobre direitos indígenas. Mas sobre o que pesquisam os filósofos? Grosso modo, até mesmo quando tratam de temas atuais e polêmicos, eles o fazem por meio do comentário de texto alheio. Por isso temos muitos especialistas em Foucault, Rawls e Habermas (infelizmente menos em Butler e Davis), ainda que quase ninguém, na filosofia, investigue diretamente a loucura, a desigualdade ou a democracia<sup>13</sup>.

A ausência de objeto externo, da pesquisa diretamente temática, não é novidade. Meu argumento aqui, precisamente, é que uma de suas causas foi a instauração de um procedimento para a pesquisa em filosofia, o método estrutural de leitura de texto, que criou uma compreensão restritiva do que é a filosofia e de qual a função daqueles que se ocupam dela nas sociedades contemporâneas. Uma função que pode ser compreendida como a de um guardião do conhecimento passado, em vez, como poderia ser o caso, da de um analista de argumentos do debate hodierno<sup>14</sup>. Esta ausência explica outra. Filósofo algum teve papel relevante no que é chamado “estudos de formação”, as obras agora já clássicas que oferecem interpretações de nossa história, literatura, economia<sup>15</sup>. Tampouco tiveram nas críticas a estas interpretações e em

---

<sup>13</sup> Gisleine Aver mostra este predomínio, em sua dissertação *Das ruas à academia: por onde anda o filósofo?* (2013), por meio de um exame detalhado dos resumos das apresentações ocorridas nos encontros da ANPOF.

<sup>14</sup> Um dos indícios do descolamento da filosofia da realidade nacional é o fato de o maior encontro da filosofia, a ANPOF, ocorrer bianualmente sempre durante o período eleitoral (ou imediatamente antes, ou imediatamente depois). Como o que é debatido lá é, sobretudo, minúcias exegéticas, ainda que muito interessantes e pertinentes, fica clara a ausência de pretensão da comunidade filosófica em debater o destino das políticas públicas no momento em que tal discussão ocorre em sua máxima intensidade.

<sup>15</sup> “O ponto é o seguinte: restringindo a comparação tão só às obras produzidas e publicadas de 1930 até 1960, à luz de sua relevância e originalidade, a conclusão é que disciplinas como a História, a Economia e a Sociologia brasileiras já tinham suas glórias e a Filosofia nacional não contava com uma só, de sorte que a situação não poderia ser mais desfavorável àquela que seria a mãe das ciências, inclusive das ciências humanas e sociais” (DOMINGUES, 2017, p. 394). A extensão do período para as décadas seguintes (1960-2018) aumenta o contraste das glórias das áreas próximas frente aos feitos da filosofia.

suas reformulações (com a exceção de Paulo Arantes, que dedicou alguma tinta a isto)<sup>16</sup>.

Se o diagnóstico acima traçado tiver alguma pertinência, é de se supor que a autoimagem do filósofo local, com seu autoproclamado rigor conceitual e minúcia de análise, seja composta pela indulgência daquele que se exime da responsabilidade sobre sua própria irrelevância. Se cabe à filosofia uma participação no debate nacional que vá além de iluminar os textos passados para usos de terceiros, é preciso alterar a compreensão que a área tem de si mesma. Ademais, a ausência no debate nacional é indício de outras mazelas: pouca originalidade nas teses e argumentações; exíguo debate com interlocutores locais nos assuntos tratados; inexistência de polêmicas e, por conseguinte, escassas tomadas de posição. Infelizmente é demasiado comum ver ainda hoje apresentações que se limitam a expor pensamentos alheios, sem acrescentar nem analisar críticas e objeções.

Concluo o raciocínio com breves considerações sobre algumas das propostas que estão sendo aventadas na literatura recente. Em discurso bastante conhecido, Oswaldo Porchat Pereira afirma que houve um “exagero historiográfico” na formação de gerações de estudantes, de modo que caberia agora compensar com uma ênfase na “investigação criativa”, entendida, sobretudo, como o debate contemporâneo sobre “às tendências principais do pensamento filosófico de nossos dias”, de modo que “a História da Filosofia, entre nós, comece a dar lugar finalmente à Filosofia” (PEREIRA, 2010, p. 24-25). Porchat sugere que os docentes de ensino superior passem a ministrar disciplinas e seminários, assim como a orientar trabalhos, sobre problemas filosóficos, em vez de apenas “sobre doutrinas filosóficas deste ou daquele autor” (PEREIRA, 2010, p. 26). Além disso, ele argumenta que os estudantes devem ser incentivados

---

<sup>16</sup> Marcos Nobre encontra, escavando nas entrelinhas de *Trabalho e reflexão*, de Giannotti, uma contribuição sofisticada para o debate entre as categorias de arcaico e moderno que pautaram as discussões do paradigma da formação e de suas reformulações (GIANNOTTI, 2012, p. 27). Infelizmente os interlocutores daquela discussão não tiveram o mesmo empenho.

a exprimirem os “seus próprios pontos de vista sobre os assuntos tratados” (PEREIRA, 2010, p. 27). Um bom tempo depois o próprio Porchat voltou ao assunto para corrigir aqueles que interpretaram o seu manifesto como uma tentativa de deixar de lado a história da filosofia, afirmando que defendeu também “a necessidade de um estudo sério dos grandes autores” (PORCHAT, 2016, p. 8). Suas duas propostas parecem sensatas: mais estudos sobre problemas filosóficos (ainda que em detrimento de trabalhos historiográficos) e um maior cuidado com a construção de argumentos (em vez da ênfase unilateral sobre a *reconstrução* deles) traria ganhos à área. Porém é preciso notar que em toda conversão súbita permanece muito daquilo que é agora negado. Porchat segue compreendendo a filosofia como um corpo doutrinário ou como um ponto de vista, tal como a tradição estruturalista. Ao contrário dela, porém, ele passa a delimitar como não filosófica não apenas os comentários genéticos (que perguntam pelas causas de uma teoria), mas agora toda e qualquer história da filosofia. Assim, é como se houvesse que se decidir entre esta história da filosofia, de feição estruturalista, e a lide direta com os problemas, sem existir outras possibilidades de fazer comentários, nos quais haveria mais espaço para criatividade, polêmica e intervenção.

Desidério Murcho partilha da opinião de Porchat de que a história da filosofia não é filosofia, dando ainda menos valor a ela. Em sua opinião, os pesquisadores de filosofia buscam refúgio na história da disciplina para não terem que lidar com o caráter aberto da área (ou seja, por uma espécie de falha psicológica ou moral, por falta de coragem, em última instância), em que não há metodologias prévias reconhecidas como válidas, e, portanto, um procedimento padrão que sirva como guia, a saber: “interpretar documentos, cotejar fontes, confrontar comentadores” (MURCHO, 2008, p. 86). Sua sugestão é exigir do estudante posicionamento frente aos textos estudados, e, por conseguinte, a elaboração de respostas aos problemas tratados neles. A compreensão da filosofia que emerge do texto de Murcho difere da de Porchat, mas é

igualmente restritiva: é filosófico todo o problema que não possui uma metodologia evidente para se chegar a uma resposta, ou seja, toda questão que não é nem empírica nem formal. Assim, boa parte daquilo que de melhor se produziu no século XX seria excluída da área, ainda que possam filiar-se a tradições reconhecidas como a ela pertencentes (pense-se em obras como *História da Loucura*, de Michel Foucault; *A Personalidade Autoritária*, projeto coletivo que contou com a colaboração de Theodor Adorno; ou mesmo *Teoria da ação comunicativa*, de Jürgen Habermas, as quais seriam consideradas como “especulação de caráter mais ou menos vagamente sociológico ou psicológico” [p. 83], ainda mais, como nos dois primeiros casos, quando utilizam o recurso a pesquisas empíricas). Mas como tal definição é antes pressuposta no artigo do que propriamente defendida, é preciso conhecer melhor os motivos que a sustentam antes de colocá-la em escrutínio.

Paulo Margutti acrescenta, às sugestões de Porchat, a necessidade de um maior conhecimento do pensamento filosófico brasileiro, pois, segundo ele, a “existência de uma autoimagem negativa a respeito da capacidade brasileira de fazer Filosofia ... contribuiu não só para a adoção da pedagogia estruturalista, mas também para a permanência da mesma entre nós” (MARGUTTI, 2014, p. 407). Curiosamente, Margutti é o único a defender uma valorização explícita da produção filosófica nacional anterior à missão francesa, isto é, justamente o “filosofismo” que coube à análise estrutural combater. Tal juízo negativo seria mais um caso de pensamento colonizado, o qual deveria ser revertido quando deixássemos de apenas comentar autores estrangeiros para vermos o que de melhor produzimos. Ele afirma, inclusive, que o estudo da produção importante e independente (o que significa, aparentemente, não acadêmica) nacional diminuiria o tédio e desinteresse gerado pelos cursos em seus formatos atuais, ainda que não explique como a leitura de autores como Mário Vieira de Mello e Tobias Barreto possa gerar mais ânimo em nossos alunos do que o contato com os clássicos. Não creio, tampouco, que deixar de comentar obras estrangeiras para fazer exegese



do pensamento nacional tornaria mais pertinente, criativa e original nossa produção. Pelo contrário, parece-me uma espécie de reação descabida ao processo de globalização a partir de uma revalorização conservadora do local, do autóctone.

Ainda que apresente propostas pertinentes, esta discussão pressupõe uma identidade entre história da filosofia e o método estrutural de análise de texto. Tal identidade mantém afastadas outras possibilidades, mais criativas, para lidar de modo historiográfico com os textos clássicos. Trabalhar com comparações, contraposições e desenvolvimentos históricos exigiria do pesquisador um maior posicionamento. Lidar com problemas, discutindo diferentes possibilidades de solucioná-los, faria com que houvesse mais polêmica e debate. Tentativas de atualização e aplicação de teorias passadas em debates correntes mostrariam a validade e os limites das apropriações possíveis. Não obstante, sem deixar de ter a sua história como objeto único de pesquisa, a filosofia pouco terá a contribuir para elevar a qualidade das discussões sociais.

## Referências

ARANTES, Paulo. *Um departamento francês de ultramar*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

AVER, Gisleine. *Das ruas à academia: por onde anda o filósofo?* 92p., 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BRÉHIER, Émile. *La Philosophie et son passe*. Les Études philosophiques, 12e Année, n. 1/2. Compte-Rendu de Séances, p. 9-25, 1938.

CROCCO, Gabriella. *Méthode Structurale et systèmes philosophiques*. Revue de Métaphysique et de Morale, n. 1, p. 69-88, 2005. <https://doi.org/10.3917/rmm.051.0069>

DOMINGUES, Ivan. *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – Ensaios metafilosóficos*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos*. In: GOLDSCHMIDT, Victor. *A Religião de Platão*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. *Revista de História*, v. 37, n. 75, p. 189-211, 1968. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1968.128471>

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país. *Kriterion*, n. 129, p. 397-410, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2014000100024>

MAUGÜÉ, Jean. O Ensino de filosofia e suas diretrizes. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 5, n. 20, p. 642-9, 1955.

MOURA, Carlos A. R. de. Historia stultitiae e história sapientiae. *Revista Discurso*, n. 17, p. 151-171, 1988. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1988.37935>

MURCHO, Desidério. *A Natureza da filosofia e seu ensino*. Educação e Filosofia, v. 22, n. 44, 2008.

NOBRE, Marcos. A filosofia da USP sob a ditadura militar. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 53, p. 137-150, 1999.

NOBRE, Marcos. Da formação às redes: Filosofia e cultura depois da modernização. *Cadernos de Filosofia Alemã*, n. 19, p. 13-36, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v0i19p13-36>

PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*. Fundamento, v. 1, n. 1, 2010.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Meu ceticismo. *Discurso*, v. 46, n. 2, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2016.123671>


TERRA, Ricardo. Não se pode aprender filosofia, pode-se apenas aprender a filosofar. *Revista Discurso*, n. 40, p. 09-38, 2010. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2010.68236>

TORRES FILHO, Rubens Rodrigues. *Ensaio de filosofia ilustrada*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, Adauto. *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Data de registro: 16/03/2019

Data de aceite: 19/06/2019

 **Um preâmbulo ao curso *O poder psiquiátrico: o problema da antipsiquiatria em Foucault (ou a genealogia de uma a-historicidade)***

*Carlos Eduardo Ribeiro\**

**Resumo:** Como um preâmbulo à leitura de *O poder psiquiátrico*, o artigo discute como a questão da antipsiquiatria deve ser a chave de leitura do curso dado por Foucault entre 1973–1974 no Collège de France. A antipsiquiatria está associada ao paradoxo que constituiu o saber psiquiátrico segundo o qual, ao procurar determinar a doença mental, o poder psiquiátrico eliminou o sofrimento real do indivíduo adoecido. O poder psiquiátrico teria como sua tese mais básica a proposta de que sobre o campo psiquiátrico é necessário fazer a genealogia desta forma de a-historicidade. Para tanto recorremos a textos, de certo modo, externos ao curso nos quais o tema se apresenta mais especificamente desenvolvido: a conferência *História da loucura e antipsiquiatria* (proferida em maio de 1973) e o resumo do curso.

**Palavras-chave:** Poder. Genealogia. Foucault. Antipsiquiatria.

**A preamble to the course *Psychiatric power: the problem of anti-psychiatry in Foucault (or the genealogy of an a-historicity)***

**Abstract:** As a preamble to the reading of *Psychiatric Power*, the article discusses how the question of anti-psychiatry should be the key to reading the course given by Foucault between 1973–1974 at the Collège de France. Antipsychiatry is associated with the paradox that constituted the psychiatric knowledge according to which, in seeking to determine mental illness, psychiatric power eliminated the actual suffering of the sick person. Psychiatric power would have as its most basic thesis the proposition that on the psychiatric field it is necessary to make the

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Filosofia Contemporânea da Universidade Federal do ABC (UFABC). *E-mail:* [c.ribeiro@ufabc.edu.br](mailto:c.ribeiro@ufabc.edu.br)  
*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-0308-0558>

genealogy of this form of a-historicity. In order to do this we have turned to texts, to a certain extent, external to the course in which the theme is more specifically developed: the conference History of madness and anti-psychiatry (pronounced May 1973) and the summary of the course itself.

**Keywords:** Power. Genealogy. Foucault. Antipsychiatry.

### **Un Préambule au cours *Le pouvoir psychiatrique*: le problème de l'antipsychiatrie chez Foucault (ou la généalogie d'une a-historicité)**

**Résumé:** En préambule à la lecture de *Le pouvoir Psychiatrique*, cet article explique en quoi la question de l'antipsychiatrie devrait être la clé de lecture du cours donné par Foucault de 1973 à 1974 au Collège de France. L'antipsychiatrie est associée au paradoxe qui a constitué le savoir psychiatrique, selon lequel, en cherchant à déterminer la maladie mentale, le pouvoir psychiatrique éliminait la souffrance réelle du malade. Le pouvoir psychiatrique aurait comme thèse centrale la proposition selon laquelle, dans le domaine psychiatrique, il est nécessaire de faire la généalogie de cette forme de a-historicité. À cette fin, nous avons recours à des textes, dans une certaine mesure, extérieurs au cours dans lequel le thème est plus spécifiquement développé: la conférence Histoire de la folie et de l'antipsychiatrie (prononcée en mai 1973) et le résumé du cours.

**Mots-clés:** Pouvoir. Généalogie. Foucault. Antipsychiatrie.

## **Introdução**

Segundo Foucault, a antipsiquiatria é um fenômeno que atravessa a constituição do campo psiquiátrico, é um traço inerente à constituição deste saber que foi sancionado na cena dos histéricos teatralizada por Charcot na Salpêtrière. Como um preâmbulo à leitura de *O poder psiquiátrico*, pretendo discutir os principais aspectos de como a questão da antipsiquiatria deve ser a chave de leitura do curso dado por Foucault entre 1973-1974 no Collège de France. O principal aspecto a ser

destacado é o fato de Foucault revelar a antipsiquiatria como a genealogia de um poder que, para constituir-se como domínio de saber, precisou elidir paradoxalmente o sofrimento real do indivíduo adoecido. O poder psiquiátrico teria como sua proposta crítica mais básica a tese segundo a qual o campo psiquiátrico procedeu de práticas que organizaram um a-historicidade do patológico. A novidade do curso dado por Foucault no Collège de France entre os anos 1973–1974 merece, portanto, ser destacada porque ele nem é uma história da psiquiatria, nem uma avaliação crítica do saber psiquiátrico em termos de um estudo epistemológico de uma das ciências médicas mais recentes. Na realidade, o curso é a genealogia de uma a-historicidade revelada pela antipsiquiatria tal como Foucault a compreende. Irei retomar de modo não exaustivo o curso *O poder psiquiátrico*, uma conferência de Foucault de maio de 1973 e o resumo do curso. Por isso, não se trata de desenvolver exaustivamente os temas do curso em referência, ao longo daquelas aulas entre 1973–1974, senão mostrar a perspectiva geral sob a qual nele se desenvolve uma prática particular de história da psiquiatria.

### **A verdade da doença moderna**

Quando estudamos um pensador que se engajou fortemente em lutas políticas de sua própria época, como foi o caso de Foucault, é tentador ver-se abrir um paralelismo entre a militância e a produção intelectual, o que seria uma flagrante contradição em Foucault, se considerarmos que ele próprio mostrou como a função-sujeito tem na função-autor um caso exemplar da monarquia enfadonha do sujeito (FOUCAULT, 2005, p. 61; 2001a. p. 817–848). Nada produtor, pois, procurar gradejar o militante no seu pensamento ou entornar este no cadinho das lutas nas quais Foucault-militante se instalou. Conforme um tipo de militância política de causas específicas plausíveis com a opção do intelectual específico, talvez os mais exemplares e conhecidos casos de engajamentos de Foucault tenham sido o movimento pela informação de prisioneiros na

década de 1970 na França (o famoso GIP – groupe d’information sur les prisons), a relação com os movimentos de liberação pós 1968, sobretudo a partir de 1979 no diálogo e na intervenção em grupos específicos e, finalmente, bem menos evidente, como veremos, o engajamento teórico-político de Foucault nos movimentos de antipsiquiatria/despsiquiatrização, sobretudo, tendo em vista as experiências dos anglo-saxônicos e dos italianos.<sup>1</sup>

A contemporaneidade deste curso não está apenas em lidar com o evidente dado de contexto sobre o qual Foucault nutre interesse direto a saber, os movimentos de antipsiquiatrização que vemos pulular no século XX. Antes de tudo, a contemporaneidade que se realiza como experiência nestas aulas de Foucault está no fato de que este curso, autêntico embate contra a psiquiatria e contra a despsiquiatrização, figura-se como resposta histórica original.<sup>2</sup>

Com efeito, o curso que Foucault dá entre os anos de 1973–1974 não tem como tema principal a psiquiatria como campo de conhecimento, nem enfatiza as instituições psiquiátricas, sequer a loucura se apresenta como o tema definidor das aulas deste ano no Collège de France. O leitor destas aulas deve estar atento ao fato de Foucault problematizar a loucura, no decurso da psiquiatria entre os séculos XVIII–XIX, como um saber que nasce inteiramente como práticas de poderes estabelecidas entre o médico e doente mental, ou aquilo que definira tais relações. Talvez tenha sido o caso mais explícito em Foucault no qual o saber, domínio arqueológico enquanto dimensão local do discurso e regime de verdade, procede de relações de embate muito estritas entre o corpo do médico e o corpo do doente mental. O tema, assim, é propriamente o da medicina

---

<sup>1</sup> Para uma visão mais completa destes engajamentos no percurso de Foucault (ARTIÈRE, 2011; DEFERT, 2003; ALVAREZ, 2006).

<sup>2</sup> Indico, ainda que intempestivamente e sem poder desenvolver, que faz parte da imensa incompreensão a esse respeito a polêmica do tipo que levantou, a que outros dariam continuidade, o professor de psiquiatria Henry Ey. Mal compreendendo a antipsiquiatria de Foucault, acusa o autor de *História da loucura de psiquiatricida*. Uma exposição a este respeito encontra-se bem argumentada em *Quelle psychiatrie après Foucault?* (COLUCCI, 2011, p. 298-303).

mental, ou melhor, é o presente desta experiência que está em foco para Foucault à medida que, como se verá, as formas de antipsiquiatria proliferando nos anos 1970, propiciou a ocasião para Foucault oferecer sua genealogia do poder psiquiátrico. Dispensando-me da tarefa de detalhar, no percurso do próprio pensador, o lugar deste curso que, entre outras demandas, tem resumidamente uma dupla situação.<sup>3</sup>

Em primeiro lugar, o curso é um grande acerto de contas com História da loucura no sentido de dar continuidade à análise do percurso da medicina mental no século XIX adentro. Podemos dizer que, se não há uma continuidade temática global com História da loucura, Foucault fará todo um trabalho de desdobramento analítico do poder sobre o mesmo arquivo já estudado, a loucura e que, doravante, avançará cronologicamente para o século XIX, para o nascimento do asilo psiquiátrico. São as minúcias das relações disciplinares constituintes do poder psiquiátrico que interessa ao professor Foucault. Daí em segunda lugar, a trama conceitual nova do curso: Foucault propõe uma revisão de certas noções utilizadas anteriormente e que naquele momento, em pleno desenvolvimento de todo arsenal ligado ao poder disciplinar (posto explicitamente desde a Vontade de Saber), foi preciso situá-las como novo plano de trabalho.<sup>4</sup> Trata-se em Foucault da típica forma de estruturar a analítica do poder que, nos anos 1970, aparece no intuito de estudar a concretude do poder. Esta proposta nasce inicialmente ligada ao interesse do pensador pelas formas jurídicas (especialmente, na punição moderna, a forma da periculosidade) e, no campo da medicina mental, pelo campo psi (e aqui poderíamos destacar a ideia de função-sujeito original de *O poder psiquiátrico*) (CHAVES, 2017).

---

<sup>3</sup> Na *situação do curso*, a cargo de Jacques Lagrange, publicado no mesmo volume, o leitor pode inteirar-se sobre o lugar do curso no pensamento de Foucault.

<sup>4</sup> Cf. no curso *O poder psiquiátrico*, logo na primeira aula (FOUCAULT, 2006, p. 3–34, aula de 7 de novembro de 1973–1974), Foucault conceitua os deslocamentos em relação à *História da Loucura* em favor de seu novo modo de conceber a concretude do poder sob a forma de uma analítica, microfísica e disposição do poder.



De todo modo, embora seja certo que Foucault promove, nos anos 1970, o que alguns comentadores chamaram de a guinada para a genealogia do poder sobre a qual muita tinta correu (guinada explícita e inegável no curso de 1973–1974, expressa no termo microfísica do poder que se tornaria adagial para a posteridade), é preciso explorar um nível de problematização outro no qual Foucault está a lidar como uma questão levantada pelo presente. Um modo bastante direto de delimitar esta questão levantada pelo presente é retomarmos o resumo do curso e uma conferência correlata ao curso de maio de 1973.<sup>5</sup>

Tomo, então, o resumo de *O poder psiquiátrico*. Foucault começa referindo-se à crise histórico-política pela qual passam “a medicina, a psiquiatria, a justiça penal, a criminologia (FOUCAULT, 2009, p. 439). Algo de novo ocorre com estes campos que ele identifica como sendo a crise destas “disciplinas” (e as aspas são de Foucault, certamente para indicar que não são propriamente disciplinas, mas campos discursivos de poderes que operam nesta divisão sujeito-objeto). Crise que não é tomada, entretentes, como crise epistemológica enquanto um conflito interno destes conhecimentos pelo qual estariam passando no esforço de assegurarem normas e provas do conhecimento. Diferentemente, a crise está ligada ao modo pelo qual se determina a norma sujeito-objeto. Afirma o pensador, “ela interroga as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento (não em seus conteúdos verdadeiros e falsos, mas em suas funções de poder-saber)” (FOUCAULT, 2006, p. 439).

---

<sup>5</sup> Estas escolhas se justificam porque: 1. os resumos dos cursos, em geral, não são resumos temáticos ou mesmo de conceitos específicos desenvolvidos nas aulas, mas resumos de estruturas argumentativas ou de grandes problemas abordados no curso que fora dado naquele ano. Este aspecto confere aos resumos um estatuto particular enquanto escrita das aulas dadas já que funcionam como um grande mapa dos operadores das principais questões colocadas pelo curso. É uma oportunidade na qual Foucault claramente se permite a uma atividade de síntese discursiva de seu próprio discurso. A antipsiquiatria é particularmente destacada no curso em estudo. 2. A conferência que antecedeu o curso tem o mesmo caráter, mas em sentido inverso: como antevisão de problemas a serem desenvolvidos. Também a antipsiquiatria é nela destacada.

O leitor especializado de Foucault não verá novidade na afirmação que, se relacionado ao que se vem construindo nos cursos anteriores, de fato, nada deve surpreender. Porém, este início do resumo pode ser visto com mais novidade se o colocarmos em diálogo com outro texto. Um pouco antes do início das aulas do ano de 1973–1974, precisamente em 9 de maio de 1973, Foucault pronuncia a conferência História da loucura e antipsiquiatria dentro do colóquio intitulado *É preciso internar os psiquiatras?* promovido por Henri F. Ellenberger em Québec.<sup>6</sup> É perceptível que esta conferência guarda grande similaridade com o resumo do curso que Foucault faria então ao fim daquele curso no Collège de France. Nesta conferência, o ponto de vista assumido por Foucault é curiosamente próximo de uma história do Mesmo de As palavras e as coisas conforme a qual, como etnólogo da nossa própria cultura, ele desconfia dos procedimentos que a verdade fora produzida no ocidente europeu. Ponto de vista etnológico, diz ele, em que a verdade se produz como uma geografia cultural no ocidente, a depender, portanto, dos ritos, dos modos e das técnicas que constituíram um regime verdade. Etnologia que também recorre, continua o filósofo, a uma cronologia da verdade como se, então, ela estivesse na dependência de um momento de aparição no tempo.

O que vemos ressoar nestas palavras iniciais é a divisão sujeito-objeto em medicina de que fala Foucault no início do resumo do curso. Percepção que, como sabemos, já é tema de *O nascimento da clínica* (SINDING, 1992). Foucault está procurando analisar, no fundo, a questão da verdade na formação da doença desde a noção de crise. A divisão sujeito-objeto é a divisão que conceitua a verdade da doença. A crise é o termo mesmo que define a verdade da doença. É como se Foucault se perguntasse: o que define hoje a verdade de uma doença, neste caso, a doença mental já que a noção de crise sempre a definiu de algum modo, colocando um objeto e definindo um sujeito? Tanto é assim

---

<sup>6</sup> Publicado em: *Michel Foucault Cahiers de L'Herne*. Artières, Ph., Bert, J.-F., Gros, F., & Revel, J. (Editores) Paris, L'Herne, 2011.

que, exemplificando de que modo a crise na medicina hipocrática definia a verdade da doença, Foucault assinala como o tempo transcorrido da doença, para os gregos, é o momento em que vida e morte se encaram. O momento formador da verdade da doença é *krisis*, isto é, o momento oportuno no qual a doença se mostra em sua verdade inegável e sob a qual é preciso que se decida algo a respeito. A crise, ápice do transcurso do patológico e momento de escolha, corresponde ao instante mesmo de sua verdade no qual o médico deve agir como organizador da doença:

(...) o papel do médico em relação à crise não era de ser o que, de algum modo, intervinha e a desatava, senão ele era antes o organizador, aquele que, ao lado da crise, paralelamente a ela a espreitava, a apoiava, a sustentava, a favorecia por certo número de artifícios, por certo número de técnicas, quase de encantações, ele permitia que crise fosse o momento em que a verdade ia produzir-se (FOUCAULT, 2011, p. 95–96).

Ao que tudo indica, quando Foucault denomina, nas linhas iniciais do resumo do curso, que a crise da forma sujeito-objeto é uma crise de saber-poder, é porque tinha em mente que, a partir de Pasteur, surge um novo modo de entender a verdade da doença na medicina. Modo bastante diverso, digamos, daquela verdade hipocrática da doença em que o sujeito da doença e quem a determina não estão propriamente cindidos. O modelo pasteuriano, como se sabe, vem substituir a hospitalização. Esta que, ainda em parentesco com uma percepção da doença que se desenvolve aos olhos do médico, requisita o par médico-paciente como relação essencial (divisória) dentro do hospital.

Foucault fala, assim, em termos de uma ferida narcísica causada sobre a função do médico para definir a doença depois de Pasteur. Segundo Foucault, este imprimiu uma ferida narcísica sobre a medicina do patológico porque se verificou que a doença não só é um fenômeno que pode dispensar a hospitalização para ser apreendida, como o médico poderia ser, na verdade, o agente causador da doença ao visitar os leitos.

Até o século XVIII, a realidade possível da doença era a hospitalização, fenômeno no qual se conjugavam dois outros implicados. Por um lado, dar livre curso à doença para que ela se desenvolvesse em sua verdade e se produzisse efetivamente como doença e, por outro, configuração de um lugar botânico e alquímico para o conhecimento do patológico. Em outros termos, hospitalizar era tanto acolher a doença para que seguisse, enfim, seu curso racional, como também era a formação de um espaço com valor de conhecimento e prova sobre o fenômeno patológico. Logo, ferida narcísica porque o patológico pode agora prescindir da autoridade médica: ele não mais administra, não decifra o patológico em sua consciência, tampouco pode controlar a relação de conhecimento que daí se deriva.

Seria possível explorar este dado em relação a outro escrito de. Quem lê *O Nascimento da clínica* (2004) percebe que, neste ponto, Foucault dá continuidade não só à História da Loucura, mas a história da doença em geral na clínica moderna. Embora não tenhamos desenvolvida esta outra história no curso de 1973–1974, podemos aventar: a crise instaurada por Pasteur é também a inversão do regime de visibilidade própria da anatomoclínica. Nela um ver-saber, segundo a consciência médica, definia a cena do patológico. Ora, esta cena com Pasteur se interioriza para o laboratório, se dissipa aos olhos do clínico como consciência que opera sintomas e vai se alojar na técnica que, desde então, passa a definir o agente bacteriano como nova objetividade clínica. No século XX uma clínica definida como patologia clínica é aquela que surgirá diagnosticando doenças laboratorialmente, redefinindo a vida normal, segundo novos padrões até hoje ligados aos métodos e processos químicos, bacteriológicos, imunológicos. Foucault alude a esta possibilidade quando afirma na conferência de 1973 que, diferentemente dos psiquiatras, os médicos puderam curar sua ferida narcísica, causada por Pasteur, contando-a “ao nível da tecnoestrutura, da proveta e do laboratório” (FOUCAULT, 2011, p. 99). Ora, que não menosprezemos como este recente domínio montará toda uma nova medicina do espaço

social ligada ao controle técnico-estatístico da doença, especialmente pós identificação do vírus do HIV e da formulação do que chamamos de epidemia de AIDS.

### **A psiquiatria, uma questão de poder**

A novidade que, de todo modo, quero acentuar e que está presente nos textos em interlocução seria a seguinte. A esta crise da medicina geral na qual o médico “perde” seu poder corresponde um processo inverso na medicina psiquiátrica. No fundo, Foucault está organizando um grande argumento histórico (que nem sempre é tão perceptível como pressuposto de leitura das aulas de *O poder psiquiátrico*<sup>7</sup>) conforme o qual coloca em paralelo, no que tange à produção da verdade da doença, o decréscimo da hospitalização na medicina geral, desde o século XIX, e a majoração da doença mental como relação própria do (e no) hospital psiquiátrico. Se a função médica outrora destacada de objetivação do saber patológico decai no século XIX em diante, é o exato contrário que ocorre com este novo personagem da medicina do psi, o psiquiatra. Ele será o realizador da doença que está diante da figura desse outro personagem correlato que dele dependerá, o doente mental. O paciente vai assumindo um estranho papel de cúmplice que deixa se conduzir pelo hipnotizador, mas que, como garante Foucault em diversas análises das aulas do curso, resiste já que possui um sobre poder em relação ao sobre poder do psiquiatra (FOUCAULT, 2006, p. 350). Foucault qualifica tal situação como sendo os “efeitos paradoxais do sobre poder psiquiátrico” cujo esquema é o médico tendo o poder de pedir sintomas e o paciente,

---

<sup>7</sup> Foucault descreve este processo de qualificação médica da psiquiatria no final da aula de 7 de janeiro de 1973 e está se referindo ao período de 1800–1830 no qual se pensa comumente que “a psiquiatria aparece nesse momento, pela primeira vez, como uma especialidade dentro do domínio médico” (FOUCAULT, 2006, p. 15). Na verdade, o argumento de Foucault é para relativizar esta posição: as práticas de cura, na fundação da psiquiatria, têm o selo da “heterogeneidade que vai marcar a história da psiquiatria no momento mesmo em que ela se funda no interior de um sistema de instituições que a vincula, entretanto, à medicina” (FOUCAULT, 2006, p. 16).

de dá-los sob um regime de contra controle do que decide oferecer (FOUCAULT, 2006, p. 450).

Foucault enfatiza em seu resumo e na conferência de 1973, em suma, que a medicina psiquiátrica é como o negativo da medicina geral no que diz respeito à função de realidade que caberá ao médico e, por consequência, teremos uma profunda alteração do que viria a verdade da doença. Nas práticas psiquiátricas antes do século XVIII, a loucura estava localizada como forma do erro ou da ilusão. Foucault faz perceber que a internação propriamente dita não era um recurso amplamente disponível, utilizada apenas nas formas perigosas ou extremadas da loucura. Discorrerá Foucault, a esse propósito, sobre as terapêuticas de espaço aberto de retorno à natureza ou aquelas ligadas à necessidade de desfazer a ilusão recriando, para tanto, uma ilusão maior. Pela teatralização, por exemplo, a verdade da doença para o enfermo se restabelecia: “O hospital era o jardim botânico do mal; e era, se quiserem, o herbário vivo dos doentes (FOUCAULT, 2011, p. 97–98). O psiquiatra, mestre da realidade da doença mental, vai desempenhar esta função cara ao internamento moderno na qual a loucura é vista sob o horizonte, não mais do erro, mas da conduta regular ou normal: no “hospital de Esquirol ou de Charcot, a função “produção de verdade” se hipertrofia, se exalta em torno do personagem do médico. E isso num jogo em que o que está na berlinda é o superpoder do médico” (FOUCAULT, 2006, p. 446).

Curar-se da doença mental não será mais, portanto, um retorno do erro à verdade, mas um retorno da conduta anormal ao padrão regular, da perturbação do comportamento à sanidade comportamental. Todo esforço de Foucault em O poder psiquiátrico é o de mostrar, que desde de certas práticas psiquiátricas do século fim do XVIII, o médico é quem conduz este retorno feliz à normalidade (comporta)mental ao enfrentar esta alteridade subjetiva em formação, o doente mental. Daí que a hospitalização propriamente psiquiátrica passa a ser compreendida por Foucault como a cena de enfrentamento originária destas práticas.

Que se destaque, sobre isso, como o pensador é extremamente sagaz ao tomar a cena de cura do rei Jorge III, ao mesmo tempo, como emergência e procedência do discurso psiquiátrico, praticando uma genealogia com ênfases que escolheu dar. Cena tomada de um relato de Pinel no seu Tratado médico-filosófico, ela é tema da segunda aula de O poder psiquiátrico (14 de novembro de 1973). Esta lição funciona, ao lado da conferência de maio de 1973 e do resumo do curso, como chave de leitura de todo o curso: a cena de cura do rei Jorge III como a primeira prática que rompe com as práticas protopsiquiátrica desde a qual se seguirão tantas outras cenas de cura disciplinares. Na verdade, uma cena de enfrentamento em que o rei, em descoroação, é enquadrado, em seu corpo furioso, nas práticas disciplinares do corpo médico; corpo contido, forte e capaz de reintegrar a ordem. A psiquiatria não é, em seu nascimento, um quadro explicativo da doença mental. A psiquiatria faz parte de um arranjo de enfrentamentos na qual impera “um esquema prescritivo de regularidades” para que se torne possível a objetividade do olhar médico, sua observação precisa e também para que seja viável a própria “operação terapêutica” (FOUCAULT, 2006, p. 4-5).

### **Antipsiquiatrias e despsiquiatrização: a disputa pela realidade**

Caracterizando um processo invertido em relação à medicina geral, Foucault vai situando o germe do que entende por antipsiquiatrias, no plural (FOUCAULT, 2011, p. 95). Pespica, na conferência de 1973 em Québec, Foucault se apresenta dizendo que não é psiquiatra, nem antipsiquiatra, mas sim um historiador. Ora, todos sabiam quem era Foucault àquela altura e sua reserva, vai além de uma tentativa de simpatia. Explicar que não desempenhava nem um papel, nem outro serviu para enfeixar sua história da psiquiatria e o presente original que se lhe manifestava, quero dizer, como experiência de contemporaneidade. De qual contemporaneidade?

A hipótese que eu desejaria seguir em frente é esta: parece-me que a crise foi aberta e, por conseguinte, a idade da antipsiquiatria começou quando se teve a suspeita, e logo a certeza, de que o grande mestre da loucura, aquele que fazia aparecer e desaparecer a loucura, Charcot, era aquele que não produzia a verdade da doença, mas que fabricava em seu artifício. O dia em que se descobriu que Charcot fabricava conforme estas famosas grandes crises de histeria, percebeu-se que La Salpêtrière não era o lugar onde se realizava a justa da razão e da loucura, mas onde se fabricava, por obscuras relações de poder, algo que devia seduzir de tal modo o médico e que era a crise da mulher histérica. Pois bem! Nesse dia, eu penso, começou uma crise que devia levar à antipsiquiatria (FOUCAULT, 2011, p. 99, grifos meus).

A contemporaneidade da análise de Foucault está em perceber que a grande cena de embate a qual pertence a psiquiatria é uma cena que se reatualiza como procedimento de permanente invenção da doença mental. O teatro de Charcot é o cume de um embate, a se repetir indefinidamente, travado entre a vontade do psiquiatra e a do louco numa cena de choque na qual dois resultados se produzem. Primeiro resultado: o aparecimento da vontade do doente mental na forma da insubmissão frente à retidão da vontade do psiquiatra. Como podemos depreender da descrição das cenas de curas psiquiátricas em O poder psiquiátrico, o surgimento da histeria como forma maciça da cura dependeu da formulação prévia de uma vontade perturbada, insubmissa que coloca o comportamento como certa vontade a solicitar um retorno à normalidade. É como se Foucault tivesse em mente o seguinte: o psiquiatra está, de antemão, diante de uma força insubmissa que impele o controle médico, que desperta sua vontade de controle. Segundo resultado: esta luta se organiza de tal modo que deverá ser bem travada, isto é, deverá haver algum grau de cura, deverá se produzir algum como prática reguladora. A luta em que a vontade reta vence é sinônimo da cura da insubmissão cura como submissão da vontade desregrada: “Charcot, taumaturgo da histeria, é certamente o



personagem mais altamente simbólico deste tipo de funcionamento” (FOUCAULT, 2006, p. 446).

Sobre o inesgotável arquivo da loucura ocidental, poderíamos chamar este funcionamento de o momento psiquiatrizado da loucura, ritualizado na Salpêtrière. Psiquiatrizado porque finalmente há a descoberta de um acesso direto ao corpo do doente mental. Os resultados destes laços entre ele e o psiquiatra amarram, como nenhuma outra medicina antes pode amarrar, o médico, a sua vontade com a vontade do paciente cujo ponto de apreensão, a um só tempo de controle e cura, é o comportamento. Na impossibilidade de detalhar as provas de arquivo que Foucault dá ao longo do curso a esse respeito (que se destaquem as aulas dos dias 12 e 19 de dezembro de 1973 e 09 e 23 de janeiro de 1974), o fenômeno da histeria e seu fenômeno correlato, o da simulação, constituem o ponto alto desta história de uma prática divisora do sujeito doente mental.

Em face deste posicionamento, segundo o qual a psiquiatria é atravessada pela antipsiquiatria como um dado de sua própria história (na denominação do filósofo, atravessada pelo “traumatismo Charcot”), como Foucault encara os movimentos antipsiquiátricos associados a nomes como os de Berheim, Laing, Basaglia entre outros? Entende que “o que sempre esteve em questão foi a maneira como o poder do médico estava implicado na verdade do que ele dizia e, inversamente, a maneira como esta podia ser forjada e comprometida por seu poder”. As antipsiquiatrias nascem como fenômeno interno à psiquiatria, como a desconfiança, sob diferentes versões, posta contra este saber determinado pela prática de divisão do doente mental. Desconfiança segundo a qual o médico psiquiatra é o equivalente do antigo médico no hospital da medicina geral, isto é, aquele que, em vez de curar, produzia a doença. Assim sendo, Foucault só pode concluir que as reformas psiquiátricas são tentativas de desmascarar, eliminar, anular este poder do psiquiatra de realizar a doença no hospital (FOUCAULT, 2006, p. 448; 2011, p. 100).

No intuito de fazer um balanço entre o que aparece no resumo do curso de 1973–1974 e a conferência de 1973, irei nomear e brevemente conceituar os dois processos distintos que Foucault reconhece como sendo dois fenômenos diferentes dentro da genealogia da psiquiatria: os movimentos de despsiquiatrização e os movimentos de antipsiquiatrias. Em geral, despsiquiatrizar é, para Foucault, refundar o dispositivo psiquiátrico porque nesta tentativa se conservaria alguma relação de poder entre médico e doente; as antipsiquiatrias, contrariamente, pretenderam suspender tais relações. Mas, na conferência de 1973, antes do início do curso, as formas de despsiquiatrização estão inseridas todas como quatro formas de antipsiquiatrias. Assim, a diferença entre os dois movimentos (despsiquiatrização e antipsiquiatria) não existia na conferência, pertencendo, como resultado, ao curso de 1973–1974.

Na conferência História da loucura e antipsiquiatria, o leitor perceberá que Foucault faz uma “breve tipologia” (2011, p. 100) de quatro formas de antipsiquiatria, enquanto que no resumo, o termo antipsiquiatria será reservado para as diferentes estratégias de resistências em relação aos jogos de poder institucional, de negação da forma institucional psiquiátrica. Sucintamente, o pensador apresenta as diferentes versões de antipsiquiatrias como um programa possível de estudos: são elas as estratégias presentes em T. Szasz, na Kingley Hall, em D. Cooper, no hospital de Gorizia de Basaglia (FOUCAULT, 2006, p. 451–452).<sup>8</sup>

Por outro lado, se formos ao resumo, temos mais dados sobre os dois movimentos. Foucault diz que, logo depois de Charcot, já aparece um movimento de despsiquiatrização que são “conservadoras do poder”. Trata-se do movimento que procura ser uma correção do ponto de aplicação da psiquiatria em sua “justa eficácia” a fim de não incorrer mais na “imprudência” ou ignorância em produzir falsas doenças, como

---

<sup>8</sup> Para inteira-se das reformas psiquiátricas a que Foucault faz referência e dá um encaminhamento de pesquisa, há farto material disponível. Sugiuro: PASSOS, I. C. F. *Reforma psiquiátrica: as experiências francesa e italiana*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

teria feito Charcot. Foucault a chama de “forma “asséptica” ou “assintomática” de despsiquiatrização que, relacionada a Babinsk, aluno de Charcot, empenhou-se em reduzir a doença ao mínimo de sua própria realidade e ao mínimo das técnicas que, por fim, deveriam extinguir a doença. Trata-se de um efeito de simplificação que seria um correlato àquele efetuado por Pasteur ao descobrir o agente bacteriano. Esta forma de despsiquiatrização tenta confiscar a verdade da doença segundo um estreitamento à sua própria realidade. Na conferência, a esta forma assintomática de despsiquiatrização como grau zero da verdade da loucura corresponde (enquanto dado não colocado no resumo do curso) a psicocirurgia e a psicofarmacologia como formas antipsiquiátricas.<sup>9</sup>

A segunda forma de despsiquiatrização é a forma psicanalítica que procura subtrair o espaço propriamente médico. Na tentativa de evitar a hospitalização como uma armadilha bem-posta, bem armada para produzir a doença, como artificialmente teria feito Charcot, a despsiquiatrização psicanalítica, se retira ou suspende os efeitos do sobre poder psiquiátrico, reconstitui, sob a organização transferencial, uma forma adequada ao poder. Segundo Foucault, é a tentativa de dar uma justa medida à produção da doença investindo-se de modo adequado, como forma de conhecimento, desde a relação médico – paciente: tratava-se de eliminar os efeitos do espaço asilar pela “regra do sofá que só concede realidade aos efeitos produzidos nesse lugar privilegiado e durante essa hora singular em que se exerce o poder do médico – poder que não pode ser pego em nenhum efeito de contragolpe, já que ele está inteiramente retirado no silêncio e na invisibilidade” (FOUCAULT, 2006, p. 450).

---

<sup>9</sup> “É esse tipo de relação que se encontra, eu creio, na psicocirurgia ou na psicofarmacologia, que não temos o hábito, eu bem sei, de colocar sob a rubrica antipsiquiátrica, mas acredito que essas técnicas, elas também, na medida em que tentam manipular e contornar o grande problema dessas relações de poder, de simplificá-las por supressão de um dos termos, parece-me que a psicocirurgia, a psicofarmacologia devem ser integradas a essa grande crise da antipsiquiatria aberta desde a época de Charcot” (FOUCAULT, 2011 p. 100).

Resultado de adequação entre efeito de verdade e poder médico, a forma psicanalítica de despsiquiatrização é igualmente conservadora do poder. Esta segunda forma de despsiquiatrização, na conferência anterior ao resumo, aparece como uma segunda forma de antipsiquiatria nomeada de psicanálise ou “as psicoterapias de inspiração psicanalítica” (FOUCAULT, 2001, p. 101). Dispensável dizer que se trata de um importante capítulo da relação de Foucault com a psicanálise que, desde de *A vontade de saber*, surgira como um discurso atrelado a certos dispositivos disciplinares, nomeadamente, ao mesmo tempo, ao dispositivo de sexualidade e ao dispositivo psiquiátrico.

A terceira e quarta formas de antipsiquiatria na conferência correspondem, de modo genérico, à discussão sobre as diferentes antipsiquiatrias tematizadas no final do resumo do curso. A terceira forma, ligada a Laing e Cooper, postula a “ilusão do personagem médico” (p. 101) por um mergulho da verdade da doença. É a proposta de experimentar da realidade da doença mental pelo paciente até o fim, A quarta forma, para a qual Foucault tem em mente a experiência de Basaglia e Guatarri (este não figurará mais no resumo), é uma antipsiquiatria como recusa de todas as relações de poder, não como colocação em parênteses do poder como no caso de Laing e Cooper, mas de como ele mesmo é produtor global da loucura. Antipsiquiatria segundo a qual “(...) as relações de poder tramaram toda a existência do doente e tramaram sua loucura e que, por conseguinte, é a clara exibição e, ao mesmo tempo, a destruição, e a destruição política de todas essas relações de poder, de que foram elas que tornaram possível a loucura ou que foram elas que se exerceram contra a loucura” (FOUCAULT, 2011, p. 102).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Importante assinalar que, na conferência, Foucault atribui às formas assintomática e psicanalítica da antipsiquiatria um sentido político de *ruptura etnológica* com o poder psiquiátrico, característica que depois abandona no resumo, o que indica que tais formas são admitidas como conservadoras do poder psiquiátrico. A ideia de combate político, que no resumo se estenderá às demais antipsiquiatrias lá nomeadas, seria própria da antipsiquiatria

Quando Foucault propõe, assim, a diferença entre despsiquiatrização e antipsiquiatria está revendo sua conferência anterior ao curso e, conseqüentemente, apropriando-se, ao termino daquelas lições, do que seria seu modo singular de abordar a história da psiquiatria. Uma genealogia do discurso psiquiátrico é uma genealogia das relações de poder que se formaram desde as cenas de curas do século XVIII para o XIX e teatralizadas pela taumaturgia de Charcot. Nesta trajetória, e está aí a novidade trazida pelo curso, o traumatismo Charcot é um curioso binômio de invenção e inversão para a formação da psiquiatria: é a condição de existência da psiquiatria moderna (como seu modo de operar a verdade da doença momento em que a neurose é integrada ao domínio propriamente patológico, que conta inclusive com a invenção central do corpo da histérica como domínio orgânico da doença)<sup>11</sup> e a oportunidade da antipsiquiatrização, ou mais exatamente, de uma crítica que inverte as relações de psiquiatrização da loucura desde a recusa frontal e estratégica, que se verificará, no complexo fenômeno da simulação histérica.

Para as duas formas de despsiquiatrização tomadas por Foucault está em jogo uma conservação do poder; conservação estabelecida sob o imperativo de algum valor de verdade da doença mental, seja ele a “eficácia terapêutica” ou a “exatidão diagnóstica”. Em outros termos, parece-me que tais formas de despsiquiatrização ainda lidam com seu termo, por assim dizer impensado. Trata-se, no limite, de fazer aparecer a doença no bojo da hospitalização desde a qual um conhecimento de verdade sempre fora produzido. Mesmo Babinsk, procurando recusar a produção da verdade, a psicocirurgia e a farmacologia são respostas, por assim dizer, epistêmicas ao problema da verdade da doença. A psicanálise, por seu turno, poderia ser vista como uma despsiquiatrização que manteria uma relação adequada com a verdade cujo expediente

---

de Basaglia e Guatarri que visava “desatar todas as relações de poder que tramam, que tecem nossa existência” (FOUCAULT, 2011, p. 102).

<sup>11</sup> Para compreender este tema, aula concluinte de 06 de fevereiro do curso de 1973–1974. Desenvolvo o tema mais à frente.

transfereencial repõe a verdade conforme uma pseudo-relação de autoverdade clínica.

As antipsiquiatrias, de modo muito diferente, terão como luta não o valor de verdade da doença, mas a luta contra a própria instituição asilar (FOUCAULT, 2006, p. 450–451). Foucault define que equivale a diferentes antipsiquiatrias, diferentes estratégias de escape do poder institucional (FOUCAULT, 2006, p.451; 2011, p. 100). A inversão que elas realizam são relativas a relações de poder que, na expressão de Foucault “constituíam o a priori da prática psiquiátrica” (p.451–452). Se o que reúne as despsiquiatizações é algum regime da verdade da doença e, conseqüentemente, a conservação das relações de poder que o constitui, deve-se perguntar: que propõem de comum as experiências antipsiquiátricas?

Mais na conferência e menos no resumo, encontramos pistas bem claras para responder esta pergunta. Mal me expressando, toda uma tentativa de reparo político ao doente mental é colocada em marcha. Ao louco deverá ser restituído, como ganho antipsiquiátrico, o direito à sua condição: “Ele deve fazer sua experiência até seus últimos limites e deve finalmente sair dela, na medida em que ele terá ido até o fim (FOUCAULT, 2011, p. 101). Na proposta de Laing e Cooper, por exemplo, Foucault nos garante a existência de um movimento básico no qual o médico é criado como uma forma ilusória e a questão da verdade não seria mais a verdade da psiquiatria e da doença mental, mas a verdade que o doente produz da sua loucura (FOUCAULT, 2011, p. 101).

Tudo se passa como se o desejo antipsiquiátrico de confiscar a verdade patologizante do discurso psiquiátrico oferecesse, agora ao louco, o direito de produzir sua verdade-louca. É o que depois diz Foucault no resumo. A recusa da instituição em suas relações tem como consequência o oferecimento “para o próprio doente o poder de produzir a loucura e a verdade de sua loucura” (FOUCAULT, 2006, p. 450). A antipsiquiatria recusa, pois, “o direito absoluto da não-loucura sobre a loucura” (FOUCAULT, 2006, p. 452) porque se é o empenho em

desarmar o próprio modo de funcionamento da instituição asilar. De que modo?

O que está em disputa na antipsiquiatria é, seja claramente dito, quem corrige a ilusão da doença mental: o médico ou o próprio paciente? Foucault deixa claro que poder ser louco é uma luta contra um espaço de legitimidade que o poder psiquiátrico delimitou como seu gesto mais fundamental. Espaço nada desprezível, pois o médico se fez o sujeito estatutário da doença mental e desde este mesmo espaço foi assegurada a ignorância fundamental do louco sobre sua condição patológica. O termo da disputa, como algumas vezes Foucault falará em *O poder psiquiátrico*, é o médico razoável que normaliza impondo-se à realidade desordenada produzida pela doença mental; portanto, questão de âmbito de realidade, de competência para dizer a verdade do real:

Eu entendo por antipsiquiatria, para dar uma definição sobre a qual eu não digo que seja verdadeira nem restrita, mas digo, pelo menos, que ela é cômoda, eu chamo antipsiquiatria tudo o que recoloca em questão o papel de um psiquiatra encarregado outrora de produzir a verdade da doença no espaço hospitalar (FOUCAULT, 2001, p. 100).

Em resumo, a antipsiquiatria seria o movimento de desmedicalização política sobre a realidade e a despsiquiatrização “que parece caracterizar tanto a psicanálise como a psicofarmacologia: ambas dependem muito mais de uma sobre medicalização da loucura” (FOUCAULT, 2006, p. 453). Todas as formas de despsiquiatrização atuam sobre esta coincidência ambígua, ainda tão presente nas nossas práticas psiquiátricas, pelo qual a doença mental se configura como objeto de conhecimento para uma ciência que é, ao mesmo tempo, o sujeito-paciente em xeque aos olhos do psiquiatra. Despsiquiatrizar é, assim, uma maneira sub-reptícia da verdade médica, mas antipsiquiatrizar é a disputa pela consciência do patológico.

Poderia certamente a fabulação dialética aqui explicar os antagonismos da relação médico e paciente elaborando uma resolução outra. O genealogista, menos ambicioso, talvez prefira determinar que espécie de saber se forma nas articulações de poderes instituintes sobre o doente mental. As antipsiquiatrias são tais formas de insurgências sobre o jogo, mais circular que dialético, no qual um conhecimento passa a existir à medida que funda seu direito de atuar como poder sobre o real. Justapor estes dois fenômenos (despsiquiatrização e antipsiquiatrização) que se pertencem, mas que são bastante distintos em seus propósitos, tem por finalidade em Foucault refletir sobre o “problema da eventual emancipação da verdade da loucura em relação a essa forma singular de poder-saber que é o conhecimento” (FOUCAULT, 2006, p. 453), ou seja, problema de uma verdade da loucura que não se esquadrinhe pela relação de conhecimento.

Mas o que esta vontade de escape pelas antipsiquiatrias puderam efetivamente conquistar? Seria necessário fazer a história, não factual, mas genealógica, dos resultados em termos de formas de subjetivação, advindo das diferentes propostas de desinternação antimanicomial. Mas para Foucault, o que teríamos vislumbrando nestes anos em que ainda a crítica ao poder psiquiátrico se estruturava? Retornaríamos aqui àquela paisagem social na qual a loucura, como desmedida e destino humanos, situaria a doença mental no horizonte de uma nova consciência trágica da loucura? Será que depois de desembarcar da nau dos loucos rumo para o hospital, a loucura, desinternada, sobretudo, a partir das antipsiquiatrias do século XX, reencontrariam seu ponto de júbilo, sua verdade intrínseca, sua emancipação para decidir-se sobre o real?

Em grande parte, estas respostas devem ser buscadas na diferença de Foucault com a psicanálise, sobretudo, a propósito de seu diálogo com os trabalhos de Deleuze e Guattari que, por razões óbvias, ficará aqui em suspenso. A mesa redonda que se segue às conferências *As verdades e as formas jurídicas*, por exemplo, (FOUCAULT, 2001a, p. 1491–1514) testemunha que, no fundo, a despsiquiatrização psicanalítica é o ponto



sensível desde o qual Foucault problematiza a emancipação da loucura: “E Édipo é precisamente este grande Outro que é o médico, o psicanalista” (FOUCAULT, 2001a, p. 1493).

Para finalizar, cabe-me explicitar que a genealogia do dispositivo psiquiátrico, tendo como grande chave de leitura a antipsiquiatria como desmedicalização política da loucura, tem seu modo próprio de apresentar-se como discurso. É a denúncia feita por um pensador que, não sendo nem psiquiatra, nem antipsiquiatra, reconhece bem que tipo de invariante antropológica se ofertou à história da doença mental; invariante que é também a demonstração primordial de que o dispositivo psiquiátrico dependeu, para se estabelecer, de uma profunda a-historicidade para impor-se como saber.

### ***O homo psychiatris* como invariante antropológica: a-historicidade do patológico**

A ferida narcísica que a biologia pasteuriana causou sobre a medicina geral parece não ter correlato na medicina psiquiátrica já que, enfim, até nossos dias, o saber psiquiátrico tem atuado na hipertrofia da verdade da loucura mediante a palavra farmacológica cujo suporte, como se sabe, é a fauna técnico-patológica do DSM V. Se o médico psiquiatra aparece por detrás, como mero operador dos quadros homogeneizadores do DSM, é porque este procedimento faz as vezes da produção da realidade da doença.

A falta, porém, de uma derrocada eficaz da figura desta clínica e do psiquiatra como senhor do patológico não isentou a psiquiatria de ser questionada. Bem o contrário. Como vimos, a originalidade da interpretação foucaultiana sobre a despsiquiatrização, como vimos, está em fazer ver que ela não se configurou como uma ruptura com o poder psiquiátrico, senão como evento que funciona de modo a reinserir efetivamente as práticas disciplinares por uma espécie de portas dos

fundos da própria psiquiatria: a farmacologia e a psicanálise seriam estas reentradas maiores.

Já a antipsiquiatria pretendeu implodir, sobretudo, por seu ímpeto anti-institucional, o funcionamento do termo dual, definidor da doença mental: “deem-me sintomas” demanda o psiquiatra, “que eu lhes trarei de volta, do fundo de ignorância da sua doença, para a realidade mesma”. Neste caso, seria fundamental rever o que poderia hoje ser uma oposição crítica, à maneira das antipsiquiatrias, à clínica psiquiátrica. Atualmente, essa clínica dar a ver a doença mental de modo muito peculiar. Seja atenuando o dado institucional (com o estreitamento da relação paciente e quadro patológico-estatístico) seja medicalizando “psiquiatricamente” o conjunto da população, a saliente prática farmacológica desta clínica, sobre a qual estamos longe de lograr o conhecimento dos reais resultados, é seu regime de visibilidade. Mais e mais, ele aparece como a naturalização da doença mental na existência individual, popularizando-a conforme a última novidade medicamentosa numa autêntica farmacodependência social.

Deixemos ao filósofo exegeta profissional voltar aos textos de Foucault e, a partir deles, relacionar com esmero o problema da antipsiquiatria ao tema da ontologia do presente e sua correlativa ideia de liberdade como resistência estratégica dentro de uma relação poder. Optei neste artigo por tirar uma consequência não tematizada explicitamente por Foucault, mas que decorre do problema da antipsiquiatria como experiência de contemporaneidade.

Como expressa Foucault a respeito do objetivo das experiências antipsiquiátricas, trata-se nelas de levar a loucura a cabo, ser uma experiência limite. Poderíamos pensar que Foucault, tentado em ver na luta antimanicomial formas que escampem ao poder, empreendeu um engajamento transgressor à Bataille. Teria deixado se seduzir pela ficção ou utopia de uma emancipação real da loucura? Mas não. Foucault, como aquele pensador que exerce a crítica pela história, isto é, o ensaio como

mutação subjetiva estratégica, oferece a sua posteridade o ponto de desarme da cilada do dispositivo psiquiátrico.

Os argumentos levantados por Lagrange na Situação do curso, publicado em conjunto de *O poder psiquiátrico*,<sup>12</sup> deixam muito claro que a questão da antipsiquiatria é um especial motivador do curso e que confere especificidade a esta história do dispositivo psiquiátrico em Foucault. Sem deixar de lado a “dinâmica conceitual das pesquisas de Foucault” é explícito, para Lagrange, que a originalidade deste curso está “em empreender, a partir do presente, análises retrospectivas da formação histórica desse dispositivo de poder” (LAGRANGE, 2006, p. 456–457). O que estou propondo, a partir desta constatação, é que a genealogia do poder psiquiátrico comportar a denúncia fundamental sobre o fato de o saber psiquiátrico ter de ser praticado e concebido sob altas doses de a-historicidade.

Em nome da eficácia da atribuição realizadora da doença mental, as práticas psiquiátricas precisam volatilizar ou abstrair o sujeito real que adocece. É um curioso caso dentre as formas disciplinares que se deve realçar: o dispositivo psiquiátrico, para ter o sujeito à mão, precisa destitui-lo de sua biografia real para ficar como uma anamnese de quadros psiquiátricos que, no século XX, tem o poder estatístico disponível; o que é o mesmo que dizer: para constituir-se como saber, põe sua condição de existência na a-historicidade do seu discurso. Deve-se aqui perguntar: será que a verdade da loucura se produziria sem o poder das relações de conhecimento que inventou? Falsa questão já que, pelas aulas de Foucault no curso de 1973–1974, não há psiquiatria sem alguma tentativa de despsiquiatizar, ou melhor, sem que a consciência médica sempre se decida pela realidade da loucura.

Assim, quando Foucault se esforça para concluir, sobretudo, no resumo de *O poder psiquiátrico*, que este dispositivo é atravessado pelo problema da antipsiquiatria é porque visa, com sua genealogia do poder

---

<sup>12</sup> FOUCAULT, M. *Dits et écrits I – 1954-1975*. Paris: Gallimard, 2001a (no. 143).

psiquiátrico, expor o nascimento da doença mental em sua autorreferência normalizadora. Há um conjugado de norma e a-historicidade que se ofereceu como ponto de procedência e emergência do discurso psiquiátrico.

Para os que querem desculpar a psiquiatria e ver nela certa debilidade epistemológica de uma ciência que seria ainda recente, que se deem conta da explosão das categorias clínicas descritas nas diferentes versões do DSM. Diante do incremento bastante considerável das 128 categorias da versão de 1952 para as 541 categorias do DSM V em 2013, devemos notar que se trata menos de descrever o sofrimento psíquico que definir, no fundo, modos politicamente autenticados de sofrer. A definição clínica da doença mental nas edições do DSM, se um dia serviu para tentar relacionar o meio social e o sofrimento psíquico das pessoas, podemos concluir, numa perspectiva foucaultiana, que o sofrimento psíquico se tornou mero subterfugio ou a ocasião alegada para, no fundo, esquadriñar algo mais além e aquém do indivíduo que sofre.

Basta para tanto ter em conta que é uma constante profusão de diagnósticos clínicos que, nos últimos 60 anos, a história do DSM vem compilando como um percurso de decomposição e recomposição de categorias clínicas. Esta obsessão nosológica, nunca verificada em tal proporção em outro campo médico, não conserva um fundo original desde o qual um dia foi possível apreender o sofrimento singular do indivíduo. A respeito deste percurso das categorias clínicas, Safatle assevera: “Elas perderam sua história, ou seja, a forma com que elas traziam em seu bojo a história das dificuldades de socialização e individuação dos sujeitos concernidos” (2018, s/p). Tais categorias talvez nunca tenham logrado tratar do sofrimento real dos indivíduos, como operação efetiva da própria clínica, afinal, esta se apresentou, desde o seu início, como uma decisão prévia sobre a realidade, sobre um padrão de normalidade, no que serão inclusos os parâmetros do que socialmente acatamos como uma vida saudável e bem-sucedida.

Por isso, a antipsiquiatria é, na via oposta, um importante clamor pela historicidade da doença mental. A genealogia do poder psiquiátrico, esta história das práticas disciplinares que puseram face a face o corpo do médico e o corpo do doente a se enfrentarem sob um jogo de submissão e resistência, se reconhece na atualização foucaultiana do problema da antipsiquiatria. Uma atitude antipsiquiátrica corresponde a duas dimensões e consequências que integram a formação mesma do poder psiquiátrico.

A primeira, é explicitar, como parte essencial deste poder, a produção do doente desde uma superprodução da doença na consciência médica, porquanto ela é a realizadora da doença que pede sintomas a um corpo que lhe responde. À diferença do corpo na clínica geral, a clínica psiquiátrica nos oferecerá, de antemão, um corpo virtualizado pelos quadros sintomáticos que cercam a subjetividade que, no nosso caso, são os tantos quadros postos a cada página de um índice estatístico. Quase que como um mero repetidor do quadro patológico virtual do DSM, o psiquiatra em nossos dias está como que desculpado por ter de fazer o seu serviço, ter de colher sintomas e enquadrá-los sob a forma de um saber estatístico. Ora, este padrão ótimo da doença, este desempenho-padrão substitui qualquer análise da singularidade em nome da bela consistência de uma racionalidade numérico-psicofarmacológica. Esta racionalidade, ao nível dos corpos virtuais do DSM (o corpo da transexualidade como corpo disfórico poderia ser um exemplo a ser pensado), ela assujeita, na verdade, tantos corpos quantos sintomas forem dados segundo uma farmacodinâmica política que, ao cabo, é o apagamento da singularidade somática do indivíduo.

A segunda dimensão é a da resistência destes corpos que se “deixaram” psiquiatrizar. A resposta do corpo psiquiatrizado, genealogicamente falando, é o corpo que se mostra aparentemente dócil em fornecer sintomas. A mais autêntica forma de antipsiquiatria não está naquelas tentativas anglo-saxônicas e italiana com suas sucedâneas reverberações mundo afora na luta antimanicomial. Está na dinâmica

interna do corpo do doente mental, no caso modelar do histérico, com o qual se montou a cena da simulação. O que seria, então, a antipsiquiatria senão certa maneira de desconfiar, mais ou menos colocada, insinuada desde o interior das práticas psiquiátricas sobre o fato de que existe entre o médico e o louco um acordo furtivo de poderes e resistências mudos, de relações de submissão e insubmissão veladas que só se temos a notícia porque um corpo responde ativamente a injunção verbal (hoje farmacológica) de uma consciência médica astuta, encenação de uma batalha.

Eis aí um modo de Foucault exhibir a impressionante contingência das práticas psiquiátricas que se mostraram originalmente, no sentido genealógico, práticas disciplinares: não foi o saber psiquiátrico que se fez e refez como domínio epistemológico mais ou menos indefinível; nem foi uma prática que, insciente de sua tarefa de cura, humanizou-se desde o instante de libertação dos encarcerados de Bicêtre por Pinel; foi isto que chamaremos século XX adentro de psiquiatria que se forjou, desde o enfrentamento de corpos a qual pertence, um saber que dispusesse e mantivesse como seu modo de operar a divisão disciplinar entre sujeito e objeto. Diante de tal arraigado político do poder no saber, não devemos nos espantar um assujeitamento de corpos segundo os padrões de uma medicalização que é, mais e mais, do espaço social como um todo. É na nova experiência fármaco-clínica da patologia mental que as práticas psiquiátricas deveriam ser estudadas, especialmente do ponto de vista da sua especificidade tentacular que alcança a vida cotidiana desde velhos critérios morais.

A maior lição de O poder psiquiátrico foi, enfim, mostrar que o campo psiquiátrico forjou o enigma moderno da vida feliz. Enigma, no entanto, não como a palavra profética que se decifra em favor de um destino heroico, portanto, em nome de algo que justamente não se sabe para saber; felicidade não como a condução ética de uma realização de si a de si, o que sempre requisita um tipo de normatividade não binária. Pelo contrário, enigma enquanto a circularidade divisora do sujeito que

já expressa um saber o que fazer com o indivíduo em sofrimento: coloca-o ou bem estabelecido dentro daquilo que aparece a todos como norma vital, ou então, fora dela, portanto, inadaptado e doente. Felicidade como tentativa, sempre em reposição, de submeter o sofrimento “a padrões de normalidade e de medida, mesmo que muitas delas tenham marcadores biológicos obscuros. Padrões esses que expressarão um desejo de performance que acabará por se naturalizar como a figura mesma de uma vida bem realizada” (SAFATLE, 2018, s/p).

Espécie de inversão do mito político de Édipo que pode exercer-se como poder numa insciência autoindulgente, o campo psiquiátrico forjou o enigma da felicidade moderna porque, sabendo demais sobre seu próprio saber a respeito do sofrimento, eliminou o sofrimento psíquico real. O poder psiquiátrico é, pois, a genealogia que Foucault faz desta sedimentação insistente na qual a recusa sistemática de singularidades somáticas desvela o homo psychiatricis como não sendo uma invariante antropológica, mas produto de práticas que se firmaram no curso de um assujeitamento muito particular ao dispositivo psiquiátrico. Se como quis Foucault, seu Vigiar e Punir se destinava a fazer uma história da alma em julgamento “uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar” (FOUCAULT, 1987, p. 23) digo que O poder psiquiátrico é uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de curar que, se bem compreendi, é a genealogia de uma a-historicidade que essencialmente deve alhear-se da historicidade do sujeito doente mental.

## Referências

ALVAREZ, Marcos César. Punição, poder e resistência: a experiência do Groupe d'information sur les prisons e a análise crítica da prisão. In: ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). *O legado de Foucault*. São Paulo: FAPESP; UNESP, 2006.

ARTIÈRES, Philippe. “Uma política menor. O GIP como lugar de experimentação política”. In: CASTELO-BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 319–331. 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CHAVES, E. Psiquiatrizar e judicializar: a constituição histórica da Psiquiatria, *Vigiar e Punir*. Dois pontos, v. 14, p, 1-14, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v14i1.56535>>. Acesso em: 15 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.5380/dp.v14i1.56535>

COLUCCI, Mario. Quelle psychiatrie après Foucault? In: ARTIÈRES, P.; BERT, J.-F.; GROS, F.; REVEL, J. (Ed.). *Cahiers de L’Herne* (version numérique), Paris: L’Herne, 2011.

DEFERT, Daniel. “L’émergence d’un nouveau front: les prisons”. In: ARTIÈRES, P.; QUÉRO, L.; ZANCARINI-FOURMEL, M. (Org.). *Le Groupe d’Information sur les Prisons*. Archives d’une Lutte, 197 1972. Paris: Éditions de l’IMEC, p.315–326. 2003.

FOUCAULT, M. *Os anormais* – curso dado no Collège de France (1974–1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits I* – 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001a.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits II* – 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001b.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*; curso dado no Collège de France (1973–1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.



FOUCAULT, M. Histoire de la folie et antipsychiatrie. In: ARTIERES, P.; BERT, J.-F.; GROS, F.; REVEL, J. (Ed.). *L'Herne Foucault*, Cahiers de L'Herne. Paris: L'Herne, 2011.

LAGRANGE, J. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *O poder psiquiátrico*; curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PASSOS, I. C. F. *Reforma psiquiátrica*: as experiências francesa e italiana. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SAFATLE, V. A moral psiquiátrica. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 01 out. 2013. Colunistas (Vladimir Safatle). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2013/10/1349847-a-moral-psiquiatria.shtml>. Acesso em: 05 out. 201.

SAFATLE, V. Descrever a vida psíquica. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 jan. 2018. Colunas e Blogs (Vladimir Safatle). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2018/01/1951472-descrever-a-vida-psiquica.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SINDING, Christiane. La méthode de la clinique. In: GIARD, Luce (Dir.). *Michel Foucault: Lire l'Oeuvre*. Grenoble: Jérôme Millon, 1992.

Data de registro: 17/01/2019

Data de aceite: 28/08/2019



## O sentido do ato de educar em Edgar Morin

*Celso José Martinazzo\**

**Resumo:** Temos como propósito, neste texto, contribuir com o debate acerca da razão de ser da escola, bem como do sentido e das finalidades da educação. A reflexão tem como fonte de inspiração a obra do pensador francês Edgar Morin com o objetivo de compreender quais deveriam ser as grandes finalidades do processo educacional. O estudo é de cunho bibliográfico tendo como horizonte os princípios da complexidade. A pesquisa permite concluir que, em seus primeiros escritos, Morin aponta para a necessidade de instituir uma política de civilização que contemple o contexto planetário da humanidade. Com o decorrer do tempo e, sobretudo, nos escritos mais recentes, Morin ressignifica o pensamento de Montaigne e de Rousseau: com inspiração em Montaigne indica que cabe à escola formar o aluno com uma *cabeça benfeita* e com base em Rousseau retoma a ideia de que é função da escola *ensinar a viver*.

**Palavras-chave:** Pensamento complexo. Reforma do pensamento. Sentido da educação.

### The sense of the act of educating in Edgar Morin

**Abstract:** Our intention, in this text, is to contribute with the debate about the reason of being of the school, as well as the sense and purpose of education. The reflection has French thinker Edgar Morin's works as source of inspiration, with the objective of understanding which the great purposes of the educational process should be. The study is bibliographic, having as horizon the complexity principles. The research allows to conclude that, in his early writings, Morin points out to the need of instituting a policy of civilization that contemplates the planetary context of the humanity. With the elapse of time and, above all, in the most recent writings,

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). E-mail: [marti.sra@terra.com.br](mailto:marti.sra@terra.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6376-3409>

Morin reframes Montaigne's and Rousseau's thought: with inspiration in Montaigne indicates that it is up to the school to graduate the student with a *well-made head* and based in Rousseau resumes the idea that the school has the role of *teaching to live*.

**Keywords:** Complex thinking. Thinking reform. Sense of the education.

### **El sentido del acto de educar en Edgar Morin**

**Resumen:** Tenemos como propósito, en este texto, contribuir con el debate acerca de la razón de ser de la escuela, así como del sentido y de las finalidades de la educación. La reflexión tiene como fuente de inspiración la obra del pensador francés Edgar Morin con el objetivo de comprender cuáles deberían ser las grandes finalidades del proceso educacional. El estudio es bibliográfico, teniendo como horizonte los principios de la complejidad. La investigación permite concluir que, en sus primeros escritos, Morin señala la necesidad de instituir una política de civilización que contemple el contexto planetario de la humanidad. Con el paso del tiempo y, sobre todo, en los escritos más recientes, Morin resignifica el pensamiento de Montaigne y de Rousseau: con inspiración en Montaigne indica que cabe a la escuela graduar el alumno con una *cabeza bien hecha* y con base en Rousseau retoma la idea de que es función de la escuela *enseñar a vivir*.

**Palabras clave:** Pensamiento complejo. Reforma del pensamiento. Sentido de la educación.

Neste texto temos como objetivo fomentar o diálogo e contribuir com o debate acerca da razão de ser da escola, bem como do sentido e das finalidades da educação do ponto de vista de Edgar Morin. Esta temática aparece de forma enfática nos escritos deste autor, cada vez mais, com um novo olhar, mais atual e pertinente. Podemos afirmar que, para Morin, refletir e escrever sobre a importância, o significado e os propósitos do ato de educar é uma pauta indispensável e, sobretudo,

inesgotável, e, por este motivo, necessita ser continuamente retomada em novos horizontes de compreensão.

É na trilha e no percurso dos escritos do renomado filósofo francês contemporâneo Edgar Morin, portanto, que fazemos esta investigação, tendo em vista que este pensador vem se destacando, desde as três últimas décadas do século XX, em escrever, de forma inovadora, sobre muitas questões polêmicas e fundamentais, entre elas a educação.

O estudo bibliográfico tem como base os princípios da hermenêutica (HERMANN, 2002) e da complexidade (MORIN, 2006). A reflexão, do ponto de vista da hermenêutica, permite desconstruir as racionalidades operantes na História, ampliar o horizonte de compreensão e as possibilidades de intervenção no mundo. De acordo com Hermann (2002, p. 25), “O uso exclusivo de critérios racionais na interpretação hermenêutica não dá conta da participação adequada da própria razão no processo de compreender. Assim, o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação”. Por outro lado, a perspectiva teórico-epistemológica da complexidade procura contemplar e realizar uma simbiose entre as dimensões ontológica, epistemológica e operacional da realidade pesquisada tendo como base os operadores cognitivos da complexidade que se constituem em princípios-guia do pensar complexo. O olhar complexo tem presente que toda a compreensão não está imune à diversidade de implicações teóricas, às flutuações, e, principalmente, às incertezas.

O atual estágio crítico em que nos encontramos nos obriga a pensar em iniciativas e caminhos originais e inéditos que possam contribuir com novas perspectivas para o futuro da humanidade e do planeta. Morin destaca e analisa algumas evidências da crise profunda em que a sociedade atual se encontra, tendo sempre o cuidado para não descolar a humanidade do planeta que ela habita. No entendimento do autor, no atual estágio da humanidade o “Desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no

cerne das problemáticas contemporâneas” (2015a, p. 5). Todo esse panorama, hoje, tem o envolvimento de alguns componentes novos a perpassá-lo, pois “[...] uma revolução selvagem das condições de aquisição dos saberes encontra-se em curso na Internet e se amplia cada vez mais. Essa revolução afeta a economia, as relações humanas e a própria educação” (2015a, p. 178).

Tendo esse sucinto diagnóstico como pano de fundo, entendemos que é necessário sempre muita vigilância, lucidez e discernimento para repensar os caminhos da racionalidade que possam orientar o destino presente e futuro da humanidade. É importante refletir sobre quais podem ser os modelos possíveis de racionalidade que irão comandar os rumos das diferentes áreas de atuação humana, dentre elas a educacional. A racionalidade diz respeito à forma de conceber, de compreender, de organizar e de operacionalizar as ações humanas. Da racionalidade que orienta o processo educacional decorre sua identidade pedagógica e uma idealidade de ação, ou seja, as razões e o sentido do *para que* e do *por que* educamos e, por decorrência e extensão, do poder, das funções, dos limites e das possibilidades dos agentes e das agências educacionais.

Refletir sobre o que se pretende com a ação educacional, portanto, é um desafio e uma exigência inerentes à função do educador e, por extensão, deve ser algo pertinente a toda a comunidade educativa. A par do que se entende por *missão histórica* da educação há sempre um novo contexto desafiador e atual que deve ser levado em conta quando se pensa em educar as novas gerações. Os propósitos e as metas tradicionais e históricas da educação adquiriram, com o decorrer dos tempos, um consenso mínimo entre os grandes filósofos e pedagogos, porém o *aggiornamento* dessas metas é uma questão sempre necessária e desafiadora. Assim mesmo, quando refletimos sobre esta temática, sempre permanecemos com a sensação de um *texto sem fim*, a exemplo do *livro sem fim*,<sup>1</sup> de Rubem Alves (2002).

---

<sup>1</sup> Na sinopse do seu *Livro sem fim* (2002) Rubem Alves de forma muito sincera faz um esclarecimento sobre o porquê desse título. Conforme o autor, a obra teria o propósito de

Seguindo a trilha do pensamento de Edgar Morin, com base em sua significativa obra já publicada, temos como meta, neste texto, identificar e compreender qual a razão de ser da escola e sua função, bem como o sentido do ato de educar e os grandes objetivos do processo educacional.

### **A interdependência das reformas: do pensamento, do conhecimento, da educação**

A compreensão do pensamento de Morin pressupõe uma iniciação mínima à grande parte de tudo aquilo que a humanidade já produziu de mais inovador e inquietante em qualquer área do conhecimento e que contribuiu, de alguma forma, para uma maior compreensão do que a realidade é, pode ser ou poderá vir a ser. Isto porque, além de um pesquisador dos saberes já produzidos até hoje pela humanidade, Morin define-se como um autodidata e arquiteto de um novo conhecimento que o remeteu ao encontro de seus mestres do pensamento, tendo recolhido inspirações em todos os domínios do saber. O autor revela essa inspiração e recorrência constantes a outros pensadores com o seguinte esclarecimento: “Não tenho nenhum mestre exclusivo do pensamento, mas uma constelação de estrelas-guias, de Heráclito e Lao Tsé, até Breton, Bataille e von Foerster...” (2013a, p. 19).

Ao realizar a leitura e a análise das obras de Morin, então, constatamos um manancial muito diverso e fértil de conceitos, ideias e princípios inspiradores que dizem respeito às principais temáticas que buscam entender o homem e o mundo que habita. É tarefa ingente e árdua tentar escrever algo com base na extensão e profundidade do seu pensamento sem cair na armadilha da simplificação. Ao pretender pontuar e enfatizar alguns conceitos corre-se o risco de reduzir e

---

tratar sobre a arte de educar, mas como essa tarefa é algo sempre em movimento e gestação e, portanto, inesgotável, assim como é a própria vida, nunca foi possível concluí-la. Escrever, pois, uma obra sobre o sentido e os propósitos da educação e que possa ser considerada exhaustiva e conclusiva sobre essa temática é uma tarefa sem fim.

empobrecer a riqueza da sua obra, pois o pensamento moriniano não representa apenas uma simples assimilação e síntese de alguns dos grandes representantes do pensamento humano produzido ao longo da tradição histórica, mas é, sobretudo, uma simbiose criativa e inovadora elaborada por alguém que demonstra uma grande capacidade de diálogo e aproximação com o sentido da realidade. Morin constrói um arcabouço teórico próprio e original, inspirado nas grandes correntes filosóficas, científicas e literárias, tendo recorrido, inclusive, aos ensinamentos da Filosofia chinesa para compreender as contradições, unidualidades e complementaridades, ou seja, a tessitura das complexidades humanas e cósmicas. Ele próprio se encarrega de explicitar isso ao reconhecer que “Na filosofia, assim como em todos os outros domínios, fui como uma abelha que produz mel a partir de todas as flores” (2013a, p. 18). Recolheu pólen de todos os filósofos<sup>2</sup> sem, no entanto, se deixar absorver de forma exclusiva por nenhum deles.

Antes de adentrar no foco de discussão da temática proposta, é necessário ter presente que, no entendimento de Morin, para que a sociedade e a escola se transformem e comecem a operar com outros sentidos, precisam primeiro passar por um profundo processo de reforma. A metamorfose de qualquer realidade está na dependência da sua capacidade de regeneração. Tudo aquilo que não tem a capacidade de se regenerar acaba por fenecer. Toda a regeneração pressupõe uma matriz geradora de transformação. Uma metamorfose, portanto, é produto de contínuas regenerações: “Eu afirmaria que o ser humano só pode se autoproduzir e se automanter se ele se autorregenerar” (MORIN, 2015a, p. 113). Esse é um princípio inerente à complexidade do real e, por esta razão, pressuposto para toda e qualquer inovação, e que se aplica tanto

---

<sup>2</sup> Martinazzo (2014), ao escrever uma resenha sobre a *Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin*, destaca que, dentre os pensadores, Morin inclui não apenas aqueles que são considerados filósofos no sentido corrente do termo, mas cientistas, músicos, historiadores, romancistas, escritores e poetas, enfim, todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram e/ou contribuem para a compreensão da realidade.

para o universo biofísico quanto para o sociocultural. Não existe, portanto, inovação e transformação sem regeneração.<sup>3</sup>

Assim sendo, pode-se constatar que todo movimento histórico é produto de um ato regenerador e transformador com potencial para gerar novas emergências e caminhos desviantes. As grandes revoluções têm origem em uma ruptura dos estágios e das teses anteriores que produzem novos rumos e diferentes concepções. Como exemplos de grandes movimentos desviantes, Morin destaca o Budismo, o Cristianismo, o Islamismo, o Socialismo e até mesmo a Ciência Moderna,<sup>4</sup> de tal forma que “O desvio se difunde e se transforma em tendência, depois, em força histórica” (2015a, 177).

Segundo Morin e Kern (2000, p. 170), a reforma do pensamento “[...] implica uma revolução mental ainda mais considerável que a revolução copernicana” e, por esta razão, “A reforma do pensamento é um problema antropológico e histórico chave”. Ela, portanto, pelo modo como Morin a situa, isto é, com inspiração na teoria da complexidade e no pensamento complexo, não é uma simples revolução programática e operacional, mas uma revolução paradigmática e, em virtude disso, teria um potencial de força regeneradora e desviante.

A partir do momento em que desvendou e elaborou as primeiras leis da complexidade e os princípios do pensamento complexo, Morin demonstrou uma clara convicção em justificar a necessidade e a importância de uma reforma radical dos modelos de pensamento vigentes. A reforma paradigmática teria como finalidade instaurar uma nova racionalidade no modo de pensar e funcionaria como uma espécie de princípio regenerador, com o potencial de promover profundas mudanças. Segundo Morin, para compreender a realidade, que é

---

<sup>3</sup> A ideia de regeneração, incorporada por Morin como um princípio da complexidade, pode ser encontrada em fragmentos dos primeiros filósofos, como Heráclito, que constatou que *vivemos de morrer e morremos de viver*.

<sup>4</sup> A ciência moderna, apesar de representar um avanço enorme em relação às formas tradicionais de conhecimento, também é responsável por produzir as bases epistemológicas de um novo modelo de conhecer o qual Morin denomina de paradigma da simplificação.



ontológica e fenomenologicamente complexa, é necessário um modelo de pensamento complexo compatível com a exigência que dele se faz. Para a compreensão da realidade complexa é preciso, portanto, um pensamento do tipo complexo. Esse é o pressuposto primeiro e fundamental para qualquer reforma, seja das instituições ou das pessoas, tendo em vista que nosso modelo de pensamento é do tipo simplificador e incapaz, portanto, de compreender as complexidades da realidade.

A metamorfose do processo educacional e de outras realidades, por isso, pressupõe uma profunda reforma paradigmática capaz de produzir essa transformação. Paradigma é uma chave de leitura e compreensão da realidade que pode tanto abrir para o sentido de algo como pode bloquear o acesso a ele. Um paradigma abre um canal de compreensão para algo e, ao mesmo tempo, bloqueia a compreensão de outros pontos de vista. Tudo muda ou assume outra dimensão quando trocamos o paradigma que adotamos e acreditamos. Ele se coloca, portanto, na base de qualquer metamorfose. Segundo Morin, é fundamental pensar em uma reforma paradigmática que possibilite uma melhor percepção e entendimento da realidade em termos de conhecimento, para que possamos repensar a concepção, a condução e a organização escolar e educacional.

Na ótica de Morin o paradigma<sup>5</sup> da complexidade tem o potencial e pode se constituir em uma plataforma de inspiração e de embasamento teórico para uma *reforma do pensamento* ou das *mentalidades*, que é imprescindível para *uma reforma do conhecimento* e *uma reforma da educação*. As reformas são interdependentes entre si e, portanto, alimentam e se realimentam umas das outras em um movimento recursivo.<sup>6</sup> Assim, pois, “A reforma do conhecimento e do pensamento

---

<sup>5</sup> A noção de paradigma é concernente a muitas das obras de Morin, sobretudo nos seis volumes de *O método*. No final dos volumes cinco e seis, há um léxico com a definição deste termo quando, entre outras concepções, podemos entender que um paradigma funciona como um princípio organizador do conhecimento, ou seja, uma matriz prévia de pensamento que possibilita perceber a realidade de uma ou de outra forma e que, muitas vezes, é oculto e inconsciente (MORIN, 2012).

<sup>6</sup> O movimento recursivo é um princípio cognitivo da complexidade que revela o elo de interligação e interdependência entre causa e efeito, produtor e produto. Um exemplo muito

depende da reforma da educação que depende da reforma do conhecimento e do pensamento” (MORIN, 2015a, p. 182).

Morin dedica toda a segunda parte do livro *A via para o futuro da humanidade* (2013b) para a abordagem da interdependência das reformas e para destacar que a reforma do pensamento é pressuposto para todas as mudanças. Nessa visão ampliada, fica evidente a criação de um círculo virtuoso para um novo horizonte de compreensão e, portanto, de ação:

“As reformas são interdependentes. A reforma de vida, a reforma moral, a reforma de pensamento, a reforma de educação, a reforma de civilização, a reforma política, todas elas mobilizam umas às outras e, por isso mesmo, seus desenvolvimentos lhes permitirão se dinamizar ente si” (2013b, p. 381).

De acordo com Morin, as reformas, para serem exitosas, devem ter uma base de sustentação teórica com viés na complexidade, isto é, necessitam estar fundamentadas em princípios que contemplem a complexidade. Morin vai buscar inspiração na Filosofia, na Ciência, na Lógica, enfim, no paradigma da complexidade, a base teórica com potencial para produzir as reformas. Essa foi uma das grandes descobertas suas e que ele próprio registra:

Minha obsessão pelo “verdadeiro” conhecimento levou-me a descobrir em 1969-1970, graças a uma temporada na Califórnia, a problemática da complexidade. Na verdade, a noção de complexidade veio esclarecer retrospectivamente meu modo de pensar, que já religava conhecimentos dispersos, já enfrentava as contradições mais do que se desviava delas, já se esforçava em ultrapassar alternativas consideradas impossíveis de superar (2015a, p. 22).

---

explícito deste princípio está nesta frase de Morin: “Os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos” (2015a, p. 112).

As reformas, ainda que interdependentes e complementares, pressupõem, como ponto de partida, a *reforma do pensamento*. A *reforma do pensamento* é uma expressão empregada por Morin (2000a) para mostrar a necessidade de reformulação das formas de operar o pensar, ou seja, dos princípios cognitivos de compreensão do real. A reforma do pensamento, portanto, é o pré-requisito indispensável para uma reforma do ensino e, por força recursiva, exige uma reforma do ensino para reformular o pensamento: “Estamos de novo no circuito das causalidades: a reforma do pensamento requer uma reforma das instituições que, por sua vez, requer uma reforma do pensamento. Trata-se de transformar esse círculo vicioso em circuito produtivo” (2015a, p. 120).

Enfim, para Morin, a base da metamorfose necessária, e que pode imprimir uma maior qualidade e eficácia ao processo educacional, depende de uma “[...] extraordinária reconstrução intelectual [...]” (2011b, p. 156). A concepção simplificadora, reducionista e disjuntiva do modelo de ciência clássica torna-nos incapazes de contextualizar os fatos e fenômenos, de religar as partes que constituem um todo, de perceber a intersolidariedade do mundo e, por esta razão, produz uma cegueira de pensamento que nos torna inaptos para compreender os fenômenos globais e planetários. A reconstrução intelectual tem a pretensão de superar o estágio de concepção simplificadora e passar a um horizonte mais amplo de compreensão com base no pensamento complexo. A reforma do pensamento, portanto, está intrinsecamente interligada com todo o processo pedagógico e deve ser compreendida como uma precondição e, de certa forma, como um propósito do ato de educar.

### **A concidadania terrestre e uma política de civilização**

O entendimento da razão de ser da escola, bem como do sentido e dos propósitos da educação na obra de Morin, requer uma análise do

percurso de como o pensador vai explicitando essa temática no decorrer da trajetória de suas obras, em que contexto ele se movimenta e como sugere eixos estratégicos, caminhos ou vias para operacionalizar as suas concepções. Esse resgate passa pela leitura e compreensão das obras consideradas nucleares sobre as ideias do autor – como é o caso de *O método*,<sup>7</sup> no qual podem ser encontradas as noções fundamentais sobre sua teoria – e que foram publicadas na França, com tradução e grande repercussão em diferentes países, entre eles o Brasil.

Morin, ao escrever com Anne Brigitte Kern o livro *Terra-Pátria*, em 1993, faz referência às principais características e aos grandes desafios de uma nova formação histórico-social que estava se desenhando e que ele denomina de *era planetária*. Esta nova era de grandes transformações tem início a partir da segunda metade do século XX. Os autores analisam o começo da era planetária, o desenvolvimento de uma mundialização cultural e de um folclore planetário, a consciência ecológica planetária, a identidade e as finalidades terrestres do homem, bem como as ameaças que pairam sobre o nosso planeta, provocadas pelos conflitos étnicos, religiosos e políticos, a instabilidade econômica, a degradação ecológica, assim como a derrocada das sociedades tradicionais e das grandes utopias da modernidade.

Com base nessa leitura e concepção de mundo é que Morin e Kern (2000, p. 105) escrevem que “A tomada de consciência de nossas raízes terrestres e de nosso destino planetário é uma condição necessária para realizar a humanidade e civilizar a Terra”. Após constatarem que, no planeta Terra, tudo se liga a tudo, consideraram fundamental que o homem compreenda seu enraizamento terrestre e cósmico como uma das

---

<sup>7</sup> Morin escreveu seis volumes com o título geral de *O método* e cada um com um subtítulo, no período que vai de 1973 a 2005, publicados no Brasil pela Editora Sulina. Nesses seis volumes ele explicita as leis e os princípios que constituem a *teoria da complexidade*, bem como analisa como essa teoria pode ser uma chave de leitura e compreensão do real e, por decorrência, de construção de conhecimentos pertinentes. Morin, em diferentes momentos, utiliza a palavra complexidade de forma associada e como predicado de Ciência, Filosofia, teoria, paradigma, método, lógica e fenômeno.

finalidades de sua existência e organização na Terra-Pátria. Os autores concluem que há a necessidade de uma reforma do pensamento que tenha como objetivo *civilizar a humanidade*, formar uma comunidade de destino terrestre e que as “[...] ciências e filosofias deveriam se dedicar a pensar o homem, a vida, o mundo, o real, e o pensamento deveria retroagir sobre as consciências e orientar o viver” (MORIN; KERN, 2000, p. 169), para que surja, enfim, uma consciência coletiva e solidária do destino planetário do gênero humano.

É com base nessa concepção de mundo que Morin (2000a, 2000b, 2001) escreve suas primeiras e mais importantes obras sobre a educação escolar,<sup>8</sup> preocupado em situar a educação em um contexto de globalização e planetarização. O foco de suas preocupações consiste em educar as novas gerações para aprenderem a viver em um mundo globalizado e interplanetário. No final do século xx, e já no decorrer deste século, Morin começa a formular e a divulgar a ideia de que a tarefa da educação escolar é formar um aluno com uma cabeça benfeita para que ele aprenda a viver nessa nova fase da História que é a era planetária. Mesmo nos escritos mais recentes, Morin não abandona o foco dessa tarefa da educação e argumenta: “O ensino deve contribuir não apenas para uma tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que essa consciência se traduza em uma vontade de realizar a cidadania terrena” (MORIN, 2015a, p. 157).

Segundo Morin e Kern, a Terra é a Pátria de todos e, por essa razão, a educação escolar deve ensinar o aluno a aprender e a viver as finalidades terrestres com o objetivo de se constituir integrante de uma concidadania planetária, pois todos são filhos do mesmo cosmos.

As idéias que pareciam mais certas sobre a natureza do universo, sobre a natureza da Terra, sobre a natureza da Vida e sobre a própria natureza do homem são subvertidas nos

---

<sup>8</sup> Morin demonstra certo cuidado no emprego de termos como “educação”, “ensino”, “formação”, “instrução” e, por esta razão, ele tem preferência pelo uso da expressão *ensino educativo* (2000a) para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem da escola.

anos 1950-1970, a partir dos progressos concomitantes da astrofísica, das ciências da Terra, da biologia, da paleontologia. Esses progressos revolucionantes permitem a emergência de uma nova consciência planetária (MORIN; KERN, 2000, p. 45).

A História tem revelado o surgimento da solidariedade ecológica e cósmica, no entanto está evidenciando, igualmente, a possibilidade de uma agonia planetária pelo desregramento econômico e demográfico mundial, pela crise ecológica, e também por tudo aquilo que chega na esteira da necessidade do progresso e do desenvolvimento descontrolado da tecnociência. Faz sentido, porém, a necessidade de uma educação com um olhar planetário,<sup>9</sup> pois, “[...] *o progresso não está assegurado automaticamente por nenhuma lei da história. O dever não é necessariamente desenvolvimento. O futuro chama-se doravante incerteza*” (MORIN; KERN, 2000, p. 82, grifos dos autores).

Em que pese sua visão positiva em relação ao rumo e ao progresso da humanidade, sobretudo da civilização ocidental, Morin não se deixa enganar pelos efeitos negativos causados pelos avanços da ciência e da tecnologia. Escreve, em *Ciência com consciência* (2000c), que a ciência pode promover o progresso, o bem-estar e a riqueza, porém, paralelamente, provoca o desregramento geral e a falta de consciência planetária. Há excesso de desordem e de ruídos no planeta e, por esta razão, é urgente estabelecer uma *política da civilização*.

Na sua trajetória intelectual, Morin vai acrescentar novos elementos nesse entendimento da função da escola, no entanto jamais abandona a

---

<sup>9</sup> No seu mais recente livro *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (2015a), como de resto é também uma prática característica em todas as suas outras obras, Morin recapitula, ratifica e amplia, com novos matizes, alguns dos seus principais conceitos. Nesta obra, por exemplo, ele utiliza, pela primeira vez, o termo *antropocena* para caracterizar a efervescência da história atual. Segundo ele, estamos vivendo em uma “[...] era simultaneamente antropocena, do ponto de vista da história da Terra, e planetária, do ponto de vista da história das sociedades humanas” (2015a, p. 10). O termo *antropocena* foi criado por Paul Crutzen, ganhador do Prêmio Nobel de Química e recebeu grande força a partir de 2008 para indicar a era mais recente da História do planeta Terra.

ideia de que todos os humanos habitam o mesmo planeta e que, portanto, a diversidade biocultural da humanidade constitui uma riqueza que deve ser cultivada à luz de um espírito de cidadania terrestre. Em escritos mais recentes esta convicção continua muito evidente.

Para mim, a *pátria terrestre* aparece na consciência de que somos originados de um mesmo tronco, de uma mesma raiz – a Terra – por meio da evolução biológica. É a consciência de que temos a mesma identidade e de que, através de nossas diversidades culturais e a partir da era planetária, todos os seres humanos têm uma comunidade de destino para todos os problemas de vida e de morte (MORIN, 2011b, p. 151-152, grifo do autor).

A expectativa da realização da utopia da concidadania planetária está na dependência das instâncias que são responsáveis pelo processo educacional. Ainda nas palavras de Morin (2000b, p. 115), “a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena”, pode-se visualizar a intencionalidade e uma das grandes finalidades não somente da ação pedagógica em si, mas de todas as instituições políticas e sociais. Manifesta integral confiança na função primordial da educação que, segundo ele, “deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (2000b, p. 18, grifos do autor).

Tanto nos seus escritos individuais quanto nas publicações em coautoria, Morin é enfático em apontar as finalidades terrestres e cósmicas como uma diretriz para o processo de educação, de hominização e de salvaguarda da humanidade: “A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 98).

Nesta nova era que assume definitivamente as características de planetarização e globalização e que torna o homem um cidadão do mundo, o *despertar para uma sociedade-mundo* deve ser o principal objetivo da educação.

### **Ensinar a pensar e a viver: uma inspiração em Montaigne e Rousseau**

Para ampliar o entendimento sobre qual a razão de ser da escola, e quais devem ser os sentidos e as principais finalidades da educação nos escritos de Morin, é necessário ter presente, além de outros,<sup>10</sup> dois importantes pensadores do período moderno, considerados fonte de inspiração e sustentação de suas ideias. A primeira referência é à obra de Montaigne,<sup>11</sup> de onde Morin retira a célebre expressão *cabeça benfeita*.

Morin considera a expressão *cabeça benfeita* muito rica e significativa e, por isso, a emprega até mesmo como título de um livro, tendo, no entanto, o cuidado de ressignificá-la e atualizá-la. Essa inspiração proporciona ao autor o argumento de que uma cabeça benfeita, nos tempos atuais, não pode ter o mesmo significado que Montaigne atribuiu à expressão no início do período moderno. Vale a expressão, mas com outro sentido. No princípio da modernidade, Montaigne menciona que cabe à escola formar um aluno com uma cabeça benfeita expressando que ela tem o mesmo significado que uma mente enciclopédica, repleta

---

<sup>10</sup> Quem tiver interesse em conhecer com maior profundidade a gênese e o desenvolvimento das principais ideias de Edgar Morin, poderá ler as obras autobiográficas do autor, dentre elas: *Meus demônios* (2000d) e *O meu caminho* (2008).

<sup>11</sup> Michel de Montaigne (1533-1592) foi um importante escritor, filósofo e pedagogo francês do século 17. As suas principais obras refletem a experiência do escritor e tratam essencialmente dos costumes, da política e da moral do homem. Formado em direito, foi um defensor da liberdade religiosa e combateu todo o tipo de violência. A sua principal obra foi reunida em três volumes com o título de *Ensaaios*, publicada pela primeira vez em 1580, na qual aborda temáticas que ajudam a compreender a complexidade humana. Defensor do humanismo renascentista, sua contribuição foi fundamental na constituição do pensamento moderno. Suas teses sobre a educação sustentam o respeito à personalidade da criança com o propósito de formar um homem honesto com capacidade de refletir por si mesmo.



de informações, com grande aptidão para assimilar e memorizar todos os saberes importantes produzidos até aquela época. Já para Morin (2000a, p. 21), “‘uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

De acordo com a tradição do processo de ensino-aprendizagem, o aluno aprende informações desconexas e pouco significativas; aprende-se muito bem a separar, analisar e fragmentar o conhecimento, mas o imperativo agora é contextualizar e religar. Um dos grandes desafios de Morin é demonstrar a necessidade, a importância e o caminho da religação e contextualização dos saberes, pois “O pensamento complexo se esforça para religar” (MORIN, 2011b, p. 150). De acordo com o autor, “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (2000a, p. 89, grifo do autor).

No entendimento de Morin, o *conhecimento pertinente* é resultante de “[...] um pensamento capaz de religar as noções disjuntas e os saberes compartimentados” (2011b, p. 57). O conhecimento pertinente pressupõe, por isso, a transdisciplinaridade para religar os saberes. Nas palavras do autor (2001, p. 566),

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

O outro grande filósofo e pedagogo, de quem Morin vai buscar inspiração, é Jean-Jacques Rousseau.<sup>12</sup> No ápice da modernidade, Rousseau reafirma a importância da figura do pai na tarefa de ensinar o filho a viver. Se nos seus escritos iniciais sobre educação Morin apoiava-se na expressão cabeça benfeita de Montaigne, nos escritos posteriores e mais recentes, no entanto, percebe-se a grande inspiração que o pensamento de Rousseau exerce sobre ele. É o próprio autor quem revela essa influência no seu livro *Meus filósofos* (2013a, p. 68): “Para mim, desde muito cedo, Rousseau revelou uma grande inspiração para além da dúvida e da razão”. Nesse livro, Morin dedica um capítulo inteiro, com cerca de dez páginas, ao pensamento de Rousseau, e confessa que tem uma dívida múltipla com os espíritos que o formaram e o alimentaram, dentre os quais o pensamento rousseauiano. Na abertura do capítulo escreve:

Amo esse genebrês totalmente autodidata, de uma sensibilidade surpreendente, que após todo tipo de aventuras desembarcou em Paris e, entre os filósofos da época, demonstrou imediatamente a profundidade de sua inspiração, inspiração essa que era simultaneamente literária, política e filosófica (2013a, p. 67).

Morin, ao fazer referência à importância das ideias desses dois pensadores nos quais buscou inspiração, pondera: “[...] em minha perspectiva, Rousseau é um pedagogo indissociável de Montaigne: ‘uma cabeça bem-feita’ e ‘ensinar a viver’ são dois objetivos indissociáveis e complementares” (2013a, p. 73). Assim, enquanto Montaigne está preocupado com uma Pedagogia que capacite a escola a formar um aluno com uma cabeça benfeita, Rousseau destaca a tarefa de ensinar o filho/o

---

<sup>12</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), filósofo e pedagogo suíço, é considerado um dos principais pensadores do Iluminismo, e suas ideias exerceram forte influência na Revolução Francesa. A sua grande obra pedagógica e antropológica, na qual Morin busca inspiração, é *Emílio, ou, Da Educação* (2004), publicada pela primeira vez em 1762.

aluno a viver. Morin, em suas teses sobre a função da educação e os fins do ato de educar, associa a contribuição desses dois pensadores e enriquece os propósitos do processo educacional ao indicar que é tarefa da escola formar um aluno com uma cabeça benfeita para que, desta forma, ele aprenda a viver. À escola cabe, como tarefa principal e ampla, ensinar o aluno a viver.

Uma leitura atenta do livro de Morin *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, escrito em 1999, a pedido da Unesco, já revela a forte influência de Rousseau. Um dos sete saberes necessários à educação do futuro, apontados por Morin, é *Ensinar a condição humana* (2000b). Os estudos sobre a natureza e a condição humana, em sua visão, constituem-se em um buraco negro e em uma verdadeira lacuna escolar e, por isso, já eram indicados como uma das temáticas imprescindíveis para a educação no livro *Emílio, ou, Da Educação* de Rousseau (2004, p. 15): “O nosso verdadeiro estado é o da condição humana”. Deste modo, inspirado em Rousseau, ao destacar os sete saberes necessários para a educação, Morin (2000b) reforça a necessidade de introduzir estudos e noções sobre a condição e natureza humanas, em todos os níveis escolares. Proporcionar estudos, em forma de projeto ou mesmo de disciplina que visem à compreensão da natureza e dignidade humanas deveria ser uma das preocupações do ensino escolar.

Morin alerta que o *ensinar a viver*, no entanto, não pode se apoiar em ações pedagógicas que tenham como base apenas princípios epistemológicos, embora a partir do momento em que elabora os princípios da complexidade, não esconde a insatisfação epistemológica referente aos limites do conhecimento disciplinar. O processo cognitivo é fundamental para captar e resolver os problemas que se apresentam no cotidiano de cada um, mas a educação possui também outras grandes finalidades a atingir, que são de cunho ético e político. Escreve o autor: “[...] esboçam-se as duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e

os indivíduos por meio da democracia, fazer da humanidade uma comunidade planetária” (2015a, p. 157).

A expressão *ensinar a viver*, portanto, empregada por Morin de forma mais enfática em seus últimos escritos, foi inspirada na célebre frase de Rousseau na educação do Emílio: “Viver é o ofício que eu lhe quero ensinar” (2004, p. 15). Em Rousseau, esse propósito da educação é analisado e contextualizado levando em conta as características de seu tempo. Morin, porém, quer trazer a preocupação de Rousseau de *ensinar a viver* para os tempos atuais, atribuindo-lhe, no entanto, outros significados. Ele próprio faz este esclarecimento no Prefácio do seu livro *A cabeça bem-feita*, quando, ao refletir sobre uma linha de ideias que pudessem orientar seu posicionamento sobre os propósitos da educação, escreve com esse intuito: “algumas anotações para um *Emílio* contemporâneo” (2000a, p. 9).

Tal qual Rousseau, Morin procura respostas para perguntas como: O que é a vida? Qual o significado do viver? O que significa o bem-viver e o viver bem? É possível lidar com as incertezas e as ilusões? O que é viver com liberdade e autonomia? Na expressão *ensinar a viver*, portanto, na ótica de Morin, cabem desde os objetivos específicos de cada componente disciplinar, de forma menos explícita, até os grandes fins de cada área ou mesmo de cada grau de ensino. Em última análise, tudo o que a escola planeja, organiza e operacionaliza tem como propósito último ensinar o aluno a aprender a viver.

Em um desses novos significados, Morin revela seu lado filosófico, resgatando a importância da reflexão no currículo escolar, tantas vezes sacrificada em nome da eficiência e eficácia do pensamento, do cálculo, das decisões e dos resultados. Esse distanciamento que permite ao sujeito enxergar-se a si mesmo como objeto, mesmo sabendo que se é sujeito, é oportunizado pela reflexão filosófica. O autor (2015a, p. 39) enfatiza: “O que é necessário ensinar e aprender é exatamente isso: saber se distanciar, saber se objetivar, saber se aceitar, saber meditar, refletir”. Compreender

a si mesmo para compreender os outros, isso é a Pedagogia, a Antropologia e a Filosofia da Filosofia.

Em uma espécie de diagnóstico, Morin expressa a sua preocupação de que a escola atual não está sabendo preparar as novas gerações para viver a aventura da vida com a seriedade que esta merece. A escola “Não fornece as defesas para se enfrentar as incertezas da existência, não fornece as defesas contra o erro, a ilusão, a cegueira” (2015a, p. 54).

Enfim, ao retomar os sete saberes necessários para uma educação do futuro, ratifica que a escola “[...] não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo. Não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bem-viver. Ela não ensina a viver senão lacunarmente, falhando naquela que deveria ser sua missão essencial” (2015a, p. 54). O fracasso evidente da escola, no que se refere a sua missão de *ensinar a viver*, é analisado por Morin no seu último livro *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (2015a), sobretudo nos capítulos II, *Uma crise multidimensional*, e III, *Compreender*, com uma crítica exacerbada ao ensino atual, que promove a inadequação entre os saberes fragmentados, em forma de disciplinas, com a realidade e os problemas que são cada vez mais de ordem polidisciplinar, transversal, multidimensional e planetária.

O conhecimento disciplinar e fechado, instituído historicamente, ainda que proporcione avanços científicos, por si só, impossibilita a real compreensão dos problemas do mundo. É necessário um conhecimento pertinente e transdisciplinar que contemple os diferentes saberes sem isolá-los, que situe e religue as informações e o conhecimento em si, no seu contexto, possibilitando uma visão mais complexa de mundo. É necessário, no entendimento de Morin, resolver o problema “*da não-pertinência [...] de nosso modo de conhecimento e de ensino*, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um ‘mesmo tecido’” (2001, p. 14, grifos do autor). A complexidade do real tem como pressuposto de

compreensão um conhecimento pertinente; e esse não é um problema apenas do Ensino Médio, mas de todo o ensino, em qualquer nível, sobretudo no Ensino Superior. Com relação ao modelo de ciência clássica e à insuficiência da lógica tradicional que modela o pensamento ocidental desde Aristóteles e orienta, de forma predominante, o paradigma moderno, Morin ousa afirmar que “[...] precisamos de uma lógica maleável ou fraca em uma concepção metalógica (racionalidade aberta) e supralógica (paradigma de complexidade)” (2011a, p. 239). É necessária, portanto, uma lógica aberta à complexidade que permita ao pensamento dialogar com o universo.

Em síntese, a função de ensinar a pensar – formar uma cabeça benfeita – precisa ser colocada como um pressuposto para ensinar/aprender a viver. Formar um aluno com uma *cabeça benfeita*, ou seja, que tenha aptidão para operar com os princípios cognitivos da complexidade e, por decorrência, *ensinar o aluno a viver na era planetária*, seriam os grandes propósitos que estariam no centro da razão de ser da escola e do sentido do ato de educar. Desta forma, ao ensinar o aluno a pensar com base em uma cabeça benfeita, a escola estará fornecendo as condições para que ele aprenda a viver. Cabe ao aluno, sob a orientação da escola, aprender a pensar para aprender a viver.

O ensinar a pensar e o ensinar a viver são, pois, dois propósitos abrangentes, complementares e interligados do processo educacional e são fundamentais para educar o jovem no contexto em que vive, e possuem muitas outras implicações e desdobramentos na educação para a cidadania, na profissionalização, na autonomia, na incerteza, na multi/interculturalidade e na diversidade cultural.

### **Seguindo em frente em meio a oceanos de incerteza**

Com base nessas considerações sobre a razão de ser e a função da escola no processo de formação das novas gerações, é possível acreditar que existem algumas ilhas, ou mesmo arquipélagos, de certeza; no

entanto, em um mundo de mudanças e transformações aceleradas, as incertezas são oceânicas. Temos de investigar caminhos possíveis e, ainda que de forma provisória, apostar em novos princípios organizadores do conhecimento com potencial para enfrentar os desafios da complexidade contemporânea e promover as metamorfoses necessárias no processo educacional. Por isso, sabemos o quanto tudo o que escrevemos tem caráter polêmico e polissêmico e que ainda requer maiores aprofundamentos.

Quando Morin escreve sobre *os sete saberes necessários à educação do futuro*, quando organiza *jornadas temáticas* com o objetivo de pensar a escola em relação aos desafios contemporâneos, ou mesmo quando elabora um tipo de *manifesto para mudar a educação*, expressa certo otimismo com os rumos da educação, mas, ao mesmo tempo, tem consciência das limitações e dificuldades presentes nesse percurso.

É fundamental, de qualquer forma, ter consciência sobre qual é o referencial teórico que vai inspirar o paradigma que irá comandar e orientar o processo educacional. O paradigma da complexidade, segundo a ótica de Morin, tem a pretensão de promover uma revolução intelectual e fornecer novas formas de compreensão sobre a complexidade da realidade contemporânea que possam sustentar outras políticas de civilização, em um mundo planetário e globalizado.

Morin aposta na reforma do pensamento para reformar a escola bem como outras instituições. Ele entende que “Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo” (2000d, p. 10); reconhece, assim, que a transformação das estruturas de pensamento passa por uma mudança nas mentalidades e isso é, sem dúvida, um problema difícil e que requer um longo tempo. A revolução da reconstrução do pensamento é um desafio que deve conduzir à complexidade:

Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade

humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (2000b, p. 61).

Cabe perguntar com Morin: Qual o limite e o potencial ainda não explorado da complexidade? As possibilidades ainda não exploradas pelo paradigma da complexidade serão suficientes para promover novos rumos e significados para o ato de educar? O propósito do pensamento complexo consiste em tentar dialogar com as diferentes lógicas que constituem a complexidade da realidade, e isso implica uma revolução epistemológica e do conhecimento, tendo presente que a complexidade não é receita, nem fundamento, tampouco resposta, mas “é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomênico no qual estamos e que constitui o mundo” (MORIN, 2006, p. 105).

Na ótica otimista e realista de Morin há indícios de metamorfose: “Processos metamórficos estão em curso [...]. Não se pode, entretanto, prever com segurança uma metamorfose na história da humanidade” (2011b, p. 29). Revelando preocupação com a possibilidade de a humanidade rumar para um abismo, Morin sugere como uma *via possível* e *meta prioritária* para as nossas práticas sociais e pedagógicas a realização de uma metamorfose profunda que vise a civilizar e restaurar a nossa forma de operar o pensamento com base em princípios organizadores do conhecimento.

Embora já existam algumas tentativas por parte de escolas, de grupos de estudo ou de programas de pesquisa que estão buscando se organizar tendo como base o modelo de pensamento complexo, pode-se afirmar que estamos longe de atingir o nível desejado. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tal meta se traduza em prática pedagógica e institucional. A aventura do conhecimento não consiste em dissipar, separar, dispersar, “[...] mas reconhecer o profundo mistério inerente à condição humana, à vida, ao universo e àquilo que



denominamos realidade” (2013a, p. 17). Nas palavras de Morin (2015b, p. 3): “Falta, de maneira geral, uma base pedagógica institucional para desenvolver o que tenho defendido em meus livros sobre a complexidade”.

Em síntese, encontramos, em diferentes lugares e momentos da obra de Morin, posicionamentos e convicções sobre a razão de ser, o sentido e os grandes propósitos da educação escolar. Morin conclui: “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (2000a, p. 11). Aí estão implícitos os grandes fins da educação e do ato de educar: primeiro, é fundamental que a escola se empenhe para formar um aluno com uma *cabeça benfeita*, isto é, com capacidade de organizar e processar o conhecimento e, segundo, que ela *ensine os alunos a viverem*, oportunizando-lhes estudos sobre a natureza e a condição humana como pré-requisito para conviverem como concidadãos de uma Pátria-Comum, a Terra-Pátria.

## Referências

ALVES, Rubem. *Livro sem fim*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINAZZO, Celso José. Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 457- 461, maio/ago., 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000200011>

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios*. Organização M. A. Screech; Tradução Rosa Freire D’Aguaiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. Futuro da utopia europeia é incerto. Entrevista com Juremir Machado da Silva. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 4 jul. 2015b, p. 3.

MORIN, Edgar. *Meus Filósofos*. Porto Alegre: Sulina, 2013a.

MORIN, Edgar. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000b.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000d.

MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *O meu caminho*. Entrevista com Djénane Kareh Tager. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. *O método 4: as ideias habitam, vida, costumes, organização*. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. *Rumo ao abismo?* Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar.; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar.; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método* de

aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Data de registro: 03/09/2018

Data de aceite: 24/04/2019



## Resenha

### Contra o utilitarismo na educação e na ciência

Vinicius Carvalho da Silva\*

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil – um manifesto*. Trad. Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 223p.

Em *A utilidade do inútil*, do filósofo italiano Nuccio Ordine, retoma um tema tradicional, mas inesgotável: o valor da educação e sua relação com a cultura. Ordine identifica que vivemos uma profunda crise cultural, que assola a Escola e a Universidade. Ambas padecem diante do avanço de uma mentalidade utilitarista, praticista e produtivista, motivada pela lógica implacável do lucro. Tais espaços, que deveriam ser de formação intelectual e humanística, se convertem em empresas especializadas em formar não cidadãos críticos e livres pensadores, mas mão de obra especializada para o mercado de trabalho e consumo.

A obra é composta por três partes e um apêndice. Na primeira parte, “A inutilidade da literatura”, Ordine discute o valor da cultura para as sociedades humanas recorrendo a nomes de todas as épocas, como Aristóteles, Dante e Petrarca, Kant, Montaigne e Gabriel Garcia Marquez. Sua intenção é demonstrar como a obra de tais autores, cujo valor é inestimável, não possui nenhuma utilidade prática *sensu strictu*. É justamente por possuírem tal inutilidade que são transcendentais. Aquilo que torna a cultura valiosa não pode ser submetido à pergunta simplória e apressada dos utilitaristas: ‘para que isso serve?’. Na segunda, “A universidade-empresa e os estudantes clientes”, Ordine ataca o problema da educação. Analisa, da escola à universidade, como o utilitarismo

---

\* Doutor em Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento pelo PPGFIL-UERJ (Bolsa FAPERJ). Leciona Epistemologia, Teoria e História da Ciência e Antropologia Filosófica na Universidade Federal do Tocantins. *E-mail: [viniciusfilo@gmail.com](mailto:viniciusfilo@gmail.com)*

corrompe a formação intelectual e cidadã. Mais uma vez, passeia pela história, tratando de nomes que vão desde Euclides e Arquimedes na antiguidade, ao cientista filósofo do século XIX e XX, Henri Poincaré. Estes são tomados como símbolos de uma concepção de educação e ciência que defende que o valor do conhecimento está muito além de sua utilidade imediata. A educação deve nos preparar para a vida cívica e nos liberar para a criativa ousadia do pensamento. No apêndice, Ordine reproduz um texto 1939 de Abraham Flexner, ex-diretor do Instituto de Estudos Avançados de Princeton. Em A utilidade do conhecimento inútil, Flexner narra o ambiente de total liberdade criativa oferecido aos pesquisadores de Princeton, como Albert Einstein, Kurt Gödel e outros. O autor defende que a missão da educação é formar livres pensadores, críticos, criadores, sem preocupação utilitária.

Para compreendermos Ordine e Flexner, temos que traçar uma diferença entre o que conta como utilidade em uma ética utilitarista e o que conta como utilidade em uma visão consoante com aquela oferecida por tais autores.

Em uma ética não utilitarista, “útil” é aquilo que contribui para nossa evolução espiritual, para o florescimento de uma rica e abrangente cultura de ciências, artes e letras, para o aprofundamento dos valores humanísticos que sustentam uma sociedade que clama por justiça, que cultiva a verdade, o bem e o belo. Já no utilitarismo, “útil” é a commodity. Devemos, então, enfrentar a seguinte questão: Poderá o conhecimento científico ser produzido em um sistema com ethos utilitarista? Podem as ciências ser praticadas, comoditizadas e empregadas como uma etapa estratégica dessa logística corporativa? Se a resposta for sim, talvez isso não ocorra sem que o custo do processo seja a degradação do conhecimento científico e da cultura em geral.

Em sua obra Ordine critica a cultura que só visa o lucro e a utilidade prática. Ao comentar seu livro, o filósofo disse que a cultura humanística da Europa perdeu seus valores, que as artes e ciências sofrem com falta de fomento em um mundo que valoriza o ganho imediato por meio do

consumismo superficial, e que uma Europa assim, está destinada ao naufrágio. A civilização utilitarista que visa somente ao lucro e despreza a utilidade do inútil está caminhando a passos largos em uma rota autodestrutiva.

Uma leitura apressada do seu livro pode sugerir aos incautos que Ordine endossa a dicotomia entre ciências humanas e naturais e levanta um manifesto a favor dos clássicos e das humanidades. Todavia, seria um engodo pensar isso. Em uma visão ampla de cultura, o filósofo não separa as ciências em caixas estanques, dividindo o saber em especialidades isoladas. Para Ordine, todo o campo do conhecimento sofre com o avanço do utilitarismo.

Ordine ressalta que humanistas e cientistas devem lutar no mesmo front contra o utilitarismo. Um de seus sintomas mais evidentes, para o autor, são os investimentos pífios que a pesquisa básica recebe em relação à pesquisa aplicada, cujo objetivo é desenvolver um “produto” capaz de ser explorado pelo mercado. O filósofo argumenta que sem a pesquisa fundamental, comercialmente desinteressada, não teríamos as maiores revoluções teóricas da história da ciência, revoluções essas que permitiram aplicações em algum momento posterior. O rádio inventado por Marconi não seria possível sem as pesquisas básicas de Maxwell e Hertz, e se ambos fossem perguntados para o que serve o rádio, eles diriam, àquela altura, que para nada além da expansão dos limites do conhecimento natural.

Conforme Ordine, o utilitarismo é insustentável, auto implosivo, pois ao limitar tanto a pesquisa fundamental e desinteressada para favorecer a pesquisa aplicada, acabará por inviabilizar a pesquisa aplicada futura, pois esta sempre necessita de uma base teórica fecunda para se erguer. O perigo do utilitarismo ameaça a cultura, e, portanto, recai tanto sobre os humanistas quanto sobre os homens de ciência. Não se trata, portanto, de reivindicar mais investimentos em literatura, poesia clássica, filologia ou filosofia. A discussão é mais sutil e sofisticada. É um problema que toca o cerne do ethos da civilização contemporânea e

que pode ser expresso por meio de uma questão fundamental: “Qual é o valor da cultura?”. É o espírito do nosso tempo que merece nossa reflexão profunda. Qual nosso ideal de civilização, que tipo de sociedade nós queremos, quais coisas valorizaremos como aquelas que dão sentido à vida e em nome das quais lutaríamos, em sua preservação, contra a barbárie, a banalização do mal e o avanço de uma distopia niilista? Evidentemente há problemas de ordem local, de dimensões microsociais, para os quais somente o olhar atento, metucioso, etnográfico, atento à realidade concreta do espaço reduzido poderá nos revelar algo. Isto não anula o fato de que há problemas macrossociais que extrapolam as fissuras regionais, (que são como pequenas rachaduras estruturais que podem ser vistas não em uma parede de um apartamento qualquer). Problemas globais nas colunas que sustentam toda a estrutura do edifício. As duas dimensões coexistem, e exercem influência recíproca.

Em *A utilidade do inútil*, Ordine constrói essa narrativa de crítica cultural ampla, abordando a questão como um desafio macrossocial global. Seu tom é pesado e enérgico. Fala em barbárie da utilidade e ditadura do lucro, que tornam a gratuidade e o desinteresse em valores retrógrados e pontua que o utilitarismo está corroendo igualmente as disciplinas humanísticas e científicas.

Data de registro: 12/03/2019

Data de aceite: 28/08/2019

 **Resenha**

**RUNCIMAN, David. *Política: uma pequena introdução a um grande tema*. Trad. Paulo Ramos. Lisboa: Objectiva, 2016. 192 p.**

*José Costa Júnior\**

Estamos cada vez mais céticos em relação à política e aos políticos nessas primeiras décadas do século XXI. A ausência de respostas aos problemas mais próximos dos cidadãos, a dificuldade de representação, além dos frequentes questionamentos morais sobre as práticas dos políticos são alguns dos motivos que fundamentam esse ceticismo. No entanto, há poucas décadas, mantínhamos expectativas melhores acerca das instituições políticas e dos seus líderes. Após os grandes conflitos, derramamentos de sangue e colapsos sociais do século passado, nutrimos grandes expectativas em relação à democracia, a ponto do cientista político Francis Fukuyama defender que havíamos chegado ao “fim da história”: o modo de organização político oferecido pela democracia seria a forma mais estável e definitiva. Governos estáveis, representativos, com participação popular e diálogo atenderiam as demandas das pessoas, que valorizariam cada vez mais as bases democráticas em que viviam. No caso dos locais onde essa forma de organização política ainda não fosse assim, seria uma questão de tempo até haver tal reconhecimento.

O artigo de Fukuyama foi publicado em 1989, com o título “The end of history?” No entanto, nos 30 anos que nos separam da hipótese premonitória do cientista político americano, muita coisa aconteceu em

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Filosofia e Sociologia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), no Campus Avançado Ponte Nova. E-mail: jose.costajunior@yahoo.com.br. ORCID:



termos políticos. Diversos conflitos entre e com os sistemas despóticos no Oriente Médio, crises política e social nos Balcãs, ondas separatistas na Europa, problemas com corrupção na América Latina e guerras civis nos países africanos formam uma pequena e resumida lista de que as mudanças e possibilidades de ajustes nas organizações políticas não chegaram a término. Podemos ser caridosos com a hipótese de Fukuyama e destacar sua defesa da democracia liberal como uma meta a seguir, mas é inegável que, em termos políticos, nada é tão simples como poderia apontar a ideia de “fim”.

A insatisfação com a política também envolve o fato de sermos mais críticos. Sabemos mais e nos informamos constantemente, bombardeados por informações a todo momento. Observamos violências, escândalos e ineficácia na administração das coisas públicas a todo momento. Quem vive numa estrutura sociopolítica mais livre, passa então a criticar cada vez mais, e ser mais cético. Quem não vive com tanta liberdade de expressão, aumenta seu ceticismo, criticando os políticos de maneira velada. Nessa situação, uma expectativa forjada no século XVIII também se mostrou pouco eficaz: trata-se da esperança de que cidadãos bem formados e educados poderiam escolher e estruturar melhor sua organização política. Assim, paradoxalmente, vivemos num mundo onde nunca houve tanta informação e conhecimento disponíveis, porém, com sistemas políticos em crise, com o surgimento de reações e revoltas, muitas vezes violentas e que nada mais fazem do que atacar a própria política.

Com o objetivo de oferecer informações para aqueles que se encontram à deriva nesse momento, o cientista político britânico David Runciman (1967) escreveu *Política: uma pequena introdução a um grande tema*. Publicado na Grã-Bretanha, em 2014, o livro recebeu uma tradução para o português em 2016 e seria muito bem-vindo no Brasil. Trata-se de um livro introdutório, que discute conceitos filosóficos básicos da política, sem deixar de abordar questões de nosso tempo. Por aqui, no sistema de ensino tradicional, os livros didáticos raramente

abordam questões políticas para além da descrição histórica e pouco analíticas de tais questões. As publicações ou são sofisticadas para leitores menos especializados ou defendem posicionamentos que pressupõem prévio contato com hipóteses em ciência política e filosofia política. O livro de Runciman aborda questões tradicionais de forma direta (*Por que alguns países oferecem uma vida melhor do que outros?*), atuais (*Qual é o impacto da tecnologia na política?*) e que nos incomodam (*Por que aceitamos a desigualdade?*). Faz isso sem perder a organização e a referência às hipóteses fundamentais da política, além de mostrar a impossibilidade de haver um fim para a história das formas de organização política.

O livro é estruturado em uma parte introdutória, três capítulos e um epílogo. Logo na Introdução, Runciman faz uma pergunta bastante pertinente: o que distingue a Dinamarca da Síria, em termos do tipo de vida oferecido aos seus habitantes? E mostra que boa parte dessa diferença está pautada nos modos de organização das diferentes políticas desses países. Sem alterar a natureza humana, a política amplia ou mitiga alguns dos nossos traços, oferecendo ou não as estabilidades necessárias para uma vida segura. Dessa forma, a negação ou o desconhecimento da política sempre é um risco para nossas sociedades, uma vez que é a própria política que nos dá sustentação para organizar a vida. No entanto, nada é simples em política: importar o governo dinamarquês para os sírios não seria uma solução inteligente, pois causaria mais problemas, uma vez que tais países têm histórias, ambientes e circunstâncias completamente diferentes.

No Capítulo 1, Runciman continua a defesa da dificuldade de negarmos a política. Primeiramente porque é a organização política que faz o controle da violência, entre o consenso e a coerção. Não teríamos segurança para ir à padaria sem política. Nem para ter planos ou empreender. Tais ações são permitidas por uma rede de acordos coletivos que buscam estabilizar os agrupamentos humanos e que são politicamente estruturadas. Onde a política falha e não há essa

organização, há riscos de que não exista realização humana: “Um mundo sem política é um mundo em que a violência não tem limites nem controle: uma série interminável de ataques” (p. 25).

O surgimento do estado é um processo fundamental para o desenvolvimento da organização política. Runciman realiza uma interpretação da filosofia política de Thomas Hobbes, não para ressaltar a necessidade de força de uma política dura e limitadora de liberdades, mas para mostrar como um estado contribui para a estabilidade política. No entanto, o caráter estável da organização política não garante que tudo é “pão e rosas”. Passamos então de uma discussão sobre os modos de governo, pautados agora pela tensão entre liberdade e organização. O que um governante pode fazer? Até que ponto pode agir. Aqui Runciman retoma e analisa algumas propostas de Nicolau Maquiavel, alguém que também tratou com propriedade do “dilema das mãos sujas”, conforme o autor descreve os possíveis conflitos de quem governa. Recupera a noção de Max Weber do estado como portador do monopólio da violência, onde aceitamos ser governados de algum modo, de preferência democrático, para que possamos nos realizar enquanto humanos.

No final do primeiro capítulo, temos uma interessante discussão sobre os motivos para participação política. Por que as pessoas cada vez mais se afastam da política? Runciman retoma o que chama de paradoxo de Benjamim Constant para abordar essa questão: a política passa a ficar cada vez mais imperceptível, na medida em que oferece condições para que possamos cuidar de nossas vidas. Assim, não temos motivos para nos preocupar. Essa situação pode ser observada nas nossas sociedades modernas, onde temos muitas coisas para fazer e nos preocupar, mas temos pouco espaço para as preocupações e informações adequadas sobre os processos políticos. Quando algo não vai bem, rapidamente nos rebelamos e reagimos, sem, no entanto, saber o que está em jogo e como chegamos até essa situação. A saída: mais envolvimento político.

O Capítulo 2 começa com uma análise sobre a revolução da tecnologia em nossas vidas e na política. No caso dessa última, as novas

possibilidades de interação digital social levaram a possibilidades pouco imaginadas pelos cientistas políticos. Os modos de manifestação e motivação política foram radicalmente alterados por tais possibilidades e ainda não sabemos bem o produto que a relação entre tecnologia e política irá produzir, como podemos ver no caso do uso de dados dos usuários por parte do *Facebook* para direcionamento de mensagens, que tanto influenciou nos resultados das eleições americanas de 2016. Estados e políticos também podem usar dados como esses para diversas finalidades, impactando a liberdade de seus cidadãos. Runciman também aborda o papel das empresas de tecnologia nos governos, principalmente em relação às questões ambientais, um dos nossos maiores desafios políticos.

O autor também trata da relação entre tecnocracia e democracia, mostrando as principais características de cada forma de governo. Os “especialistas tecnocráticos” têm dificuldades com a política democrática, mas respondem melhor ao imediatismo popular. Nas democracias temos mais participação e envolvimento, mas os estados acabam por tornarem-se grandes e poucos eficazes em relação às demandas mais urgentes das pessoas. Também aborda uma questão relevante para nossos tempos, que diz respeito ao surgimento de novas aristocracias que nos governam, mesmo nas democracias. Runciman se assume como membro desse grupo, como alguém que conviveu com futuros primeiros-ministros britânicos no elitista Eton College (fundado em 1440). No entanto, não esconde que essa diferenciação social pode colocar a democracia em risco.

No Terceiro capítulo de *Política*, temos uma discussão mais variada sobre alguns temas politicamente relevantes, como o sucesso e o fracasso da política nos países, o futuro da organização política, a desigualdade e a possibilidade de um governo mundial. Retoma a justificativa oferecida pelo Barão de Montesquieu para dividir os poderes em um estado e discute como essa divisão pode ser benéfica para a estabilidade política (e também como ela pode causar problemas). Também retoma o argumento oferecido pelos especialistas em economia política Daron

Acemoglu e James Robinson no livro *Por que as nações fracassam?* Segundo tais autores, políticas inclusivas, que buscam abarcar pessoas e desenvolver o conjunto em redes cooperativas mais sólidas, propiciam estruturas mais estáveis do que políticas extrativas, que não tem outra finalidade senão obter recursos para uma minoria, com fortes custos para as sociedades. Mesmo sendo uma boa chave para a compreensão do sucesso dos estados, Runciman alerta para a falsa simplicidade desse modelo, onde estados estruturados a partir de políticas inclusivas (como a Inglaterra e a Bélgica), podem oferecer políticas extrativas em outros momentos (o intenso caráter exploratório do imperialismo produzido por tais estados).

O autor também contrapõe as dificuldades políticas relativas à desigualdade. Aborda a hipótese de John Rawls, quem defende a estruturação de uma justiça democrática em termos impessoais, e a proposta da não-dominação, próxima das hipóteses de Amartya Sen e Martha Nussbaum (para quem as pessoas devem possuir as condições mínimas para organizarem suas existências em democracias). Também discute outros meios de enfrentamento das desigualdades, como propostas pelos filósofos Peter Singer e Toby Ord, evidenciando as fortes diferenças materiais existentes no mundo contemporâneo. Por fim, Runciman trata da possibilidade de “um governo para o mundo”, uma organização política proposta por Immanuel Kant no período iluminista, que encontrou desafios constantes ao longo da história. Mesmo assim, instituições, empresas e iniciativas globais contribuem para a organização política mundial e sua estabilidade, ao propor e resguardar acordos que beneficiam a muitos.

No epílogo do livro, Runciman nos alerta para a sempre presente possibilidade de “catástrofe”, isto é, o desmoronamento das instituições e da organização política. Mesmo que contemos com instituições sólidas e seguras na maior parte dos países e nações, nada garante que isso irá se manter assim. Além dessa possibilidade, novos desafios surgem sempre para nossos modos de vida, como a crise climática ambiental. Mesmo

com todos os dispositivos políticos e meios de resolução de problemas disponíveis, ainda não conseguimos encontrar respostas para este desafio que nos assombra (e que pode produzir conflitos). Nossas sociedades não correm riscos, mas é sempre necessário ficarmos atentos e, mais uma vez, lembrar que a política sempre irá importar para formas de vida como a nossa.

O livro de Runciman é informativo e estimula reflexões. É recente, mas não acompanhou a ascensão de políticas conservadoras e populista no Ocidente. Muitas vezes o autor demonstra uma confiança demasiado grande na política e na democracia, sem atentar-se para os riscos que as mesmas correm com esse novo viés da política mundial. Um bom contraponto à leitura de Runciman é *Sobre a tirania: vinte lições do século XX para o presente*, escrito pelo historiador Timothy Snyder, que nos chama a atenção para os riscos iminentes das atuais circunstâncias que em muito lembram momentos de crise do século passado. Conforme apontamos, *Política: uma pequena introdução a um grande tema* cumpre um bom papel introdutório e informativo, principalmente para os mais jovens que se encontram perdidos nas atuais polarizações políticas e que se encontram envolvidos por discursos fáceis e manipuladores. O texto de Runciman serve também para não nos esquecermos que virar as costas para a política é perigoso. Ela sempre importa, já que nossas vidas dependem dela.

## Referências


FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Tradução de Aulyde Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

SNYDER, Timothy. *Sobre a tirania: vinte lições do século XX para o presente*. Tradução de Donaldson Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Data de registro: 19/04/2017

Data de aceite: 24/04/2019



 **Teoria da evolução e fé na criação –  
interpretações do mundo rivais ou respostas a  
perguntas diferentes?<sup>1</sup>**

*Cesar Ribas Cezar\**

O par de conceitos “criação” e “evolução” já é explosivo nele mesmo: é possível juntar uma interpretação do mundo como “criação”, tal como presente na fé cristã, com a compreensão do mundo como resultado de um desenvolvimento, surgido exclusivamente de causas imanentes ao mundo? A própria pergunta não é nova. Ela já ocupava o debate em torno da “evolução dos seres vivos” antes mesmo de Darwin; o próprio Darwin se ocupou com ela; às primeiras fases da controvérsia assim iniciada se seguiram em diferentes ondas e em diferentes lugares violentos debates intelectuais, discussões na sociedade até a disputa perante o tribunal e a luta na arena política.

Dos dois lados aparece repetidamente a tendência a se considerar como o único, cuja pretensão explicativa é justificada, e a rejeitar a pretensão explicativa do outro lado. A mais nova variante desta tendência se encontra na controvérsia entre uma interpretação criacionista da fé cristã na criação e uma interpretação evolucionista da teoria da evolução. Tanto nos argumentos quanto nas atitudes que os acompanham – de um lado, recusa pura e simples da modernidade; de outro lado, crítica maciça da religião – a controvérsia recente contém pouco de novo e aparece mais como uma reedição da constelação do debate do século XIX.

---

<sup>1</sup> Texto retirado de: Honnefelder, Ludger. *Im Spannungsfeld von Ethik und Religion*. Berlin. 2014. Kap.11.

\* Doutor em Filosofia, Teologia Católica, Filologia Clássica pela Universidade de Bonn (Rheinische Friedrich-Wilhelms Universität). Atualmente é professor da Universidade de São Paulo. E-mail: [cesarcezar@hotmail.com](mailto:cesarcezar@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6508-2359>



Assim, parece ter mais sentido perguntar como este recente debate atrai uma atenção tão intensa e ampla, apesar da antiguidade de seus argumentos e como devem ser compreendidos os dois modos de ver o mundo – denominados “criação” e “evolução” – tanto na compreensão de si mesmos quanto em sua relação mútua, se deixarmos a arena da luta ideológica e subirmos ao nível da consideração “científica”, isto é, ao nível de uma teoria da evolução refletida epistemologicamente e de uma fé na criação concebida e interpretada teologicamente. Os dois modos de ver apresentam somente diferentes acessos ao fenômeno “mundo”, cujos problemas consistem somente em se manter metodologicamente distantes um do outro e sem contaminação? Ou o que os une e o que separa?

## 1. Esclarecimentos epistemológicos

Seria necessária uma análise de sociologia e de história da ciência para responder com exatidão à pergunta: por que razão o debate no nível social é determinado de modo tão forte pelo criacionismo e pelo evolucionismo e não por uma discussão entre a teoria da evolução entendida como algo da ciência da natureza e a teologia da criação criticamente refletida? Mas do ponto de vista filosófico, também se pode reconhecer, antes de tal análise, como razão do interesse uma problemática que ocupa a filosofia desde seus inícios: se trata do abismo entre a busca do ser humano sobre o todo do mundo e sobre sua origem e a possibilidade de uma resposta justificável epistemologicamente.

Depois da passagem do mito ao *logos*, esta pergunta não é mais colocada narrativamente como no mito, mas de modo explícito e conceitual. Ora, já era sabido pelos filósofos da natureza jônicos, que a pergunta sobre o todo do mundo não pode ser respondida do modo como é uma pergunta sobre este ou aquele objeto ou sobre esta ou aquela conexão entre acontecimentos. Para a razão filosoficamente questionadora é inevitável a pergunta: “Do que se trata isto tudo?”

(WHITEHEAD)<sup>2</sup>; ora, a tentativa de responder mostra que a pergunta se dirige para este “todo”, mas que ele não é um objeto que permite ser determinado como os outros objetos. O ser humano não tem acesso ao “ponto de vista de Deus”, isto já sabia Platão e mais ainda Aristóteles. A pergunta sobre o todo e suas origens só tem sentido se colocada numa rede de ciências, isto é, numa diversidade e multiplicidade de pontos de vista metodologicamente limitados.

Justamente aqui entram no foco da atenção considerações sobre o método, motivadas pela imensa produção de conhecimento e de pesquisa das modernas ciências da natureza. O fim de seus conhecimentos, segundo a compreensão de si mesmas, é a explicação de um evento ou de uma cadeia de eventos a partir de uma lei geral<sup>3</sup>. No caso da chamada explicação dedutiva-nomológica (DN), conforme o esquema de Hempel e Oppenheim<sup>4</sup>, isto ocorre por uma derivação rigorosa do *explanandum* a partir da lei. No caso de explicações probabilísticas, isto é, indutivo-estatísticas (IS), a lei explicadora tem somente um caráter de verossimilhança. Somente as explicações DN são rigorosamente determinísticas e permitem previsões, não sendo isto possível nas explicações IS, não-determinísticas, para o caso singular. Se forem necessárias diversas regularidades para a explicação, então se fala de produção de modelos causais, os quais são em geral um composto de explicações DN e explicações IS. Ora, deve-se notar que, ao interpretar a ciência da natureza como uma busca da “explicação” na forma de uma derivação do *explanandum* a partir do *explanans*, também o objeto é determinado. Pois o objeto a ser explicado através da indicação de uma regularidade, sendo os eventos ou cadeia de eventos o *explanandum* e as

<sup>2</sup> A.N. Whitehead. ‘Remarks’. In: *Philosophical Revue* 46 (1937) 178-186, 178.

<sup>3</sup> V.B. Falkenburg. ‘Was heisst es, determiniert zu sein? Grenzen der Naturwissenschaftlichen Erklärungen’. In: D. Sturma (ed.) *Philosophie und Neurowissenschaften*, Frankfurt a.M. 2006, 43-73. L.Honnefelder. ‘Ist das Genom die ‘Seele’ des Menschen?’. In: G.M. Hoff (ed.), *Weltordnungen*, Innsbruck –Wien, 2009, 144-164.

<sup>4</sup> V.C.G. Hempel/P. Oppenheim. ‘Studies in the logic of explanation’. In: *Phil. of science* 15 (1948) 135-175.

leis hipotéticas e a derivação lógica o *explanans*, é a ligação causal dos eventos em questão segundo as regularidades correspondentes, sendo os eventos tais como podem ser captados pela perspectiva do observador (causalidade de eventos)<sup>5</sup>.

A limitação da causalidade dos eventos tem como consequência – e isto é importante para a problemática que nos ocupa – que a tendência imanente ao princípio explicativo das ciências naturais para a unificação e, no caso ideal, para uma explicação abrangente de todos os fenômenos segundo leis naturais (“unificação causal” ou “total determinação nomológica do mundo”) leva a um limite característico. Ela não pode compreender uma causalidade que aparece somente na perspectiva do que age, isto é, na perspectiva da primeira pessoa singular (causalidade de agente).

Partes essenciais de nosso relacionamento vital com o mundo, como intenções, fins, metas, só podem ser compreendidas na perspectiva daquele que age, isto é, na perspectiva do participante, mas não na perspectiva do observador de cadeias de eventos. Pois elas pressupõem uma chamada atitude “proposicional”, na medida em que elas se referem intencionalmente a conteúdos sabidos, ou desejados ou cridos, como no caso de conhecimentos, desejos, crenças, etc. Elas precisam de mediação linguística, supõem a perspectiva do participante e se formam no relacionamento de sujeitos que se compreendem pela língua. Assim, as explicações teleológicas, isto é, as explicações na forma de indicações de fins, supõem o contexto da “causalidade de agente” e, portanto, não são permitidas nas ciências da natureza, limitadas a explicações causais dos eventos. Só se pode falar de intenções, fins, metas, ação e responsabilidade dentro do “espaço das razões” (SELLARS)<sup>6</sup>, isto é, no espaço dos motivos, que para o Eu que age movem efetivamente não

---

<sup>5</sup> V.E. Runggaldier. ‘Personen und diachrone Identität’. In: *Conceptus. Zeitschr. Philos.* 26 (1992/3) 107-123.

<sup>6</sup> W. Sellars. *Empirismus und die Philosophie des Geistes*. Paderborn, 1999. J. McDowell. *Geist und Welt*. Frankfurt am Main 2001, 91-111.

como causas, mas como razões, isto é, devido ao conhecimento da validade delas.

Se estas razões que determinam o ser humano forem reduzidas a cadeias de eventos causais, se torna incompreensível o ser humano como o sujeito agente responsável por seus atos<sup>7</sup>. Ele não pode explicar, porque ele se experimenta como destinatário de exortações e experimenta suas decisões como resultado de uma ponderação entre razões, nem pode explicar porque para ele tem sentido colocar a questão sobre a validade das razões de uma ação e porque ele pode corrigir sua ação devido ao conhecimento destas razões. Sobretudo, o cientista da natureza supõe e deve supor justamente esta atitude proposicional. Pois se ele testa a verdade de hipóteses e reivindica validade para as explicações causais, ele não está seguindo causas, mas julga na perspectiva de um sujeito que age e julga (portanto, na perspectiva da causalidade de agente), se são convincentes as razões, com base nas quais ele julga como válida cada uma das explicações causais.

Certamente permanece o esforço de encontrar uma explicação que abranja tudo, que satisfaça o postulado da “unificação causal”, da “total determinação nomológica”. Mas se ela é buscada renunciando à dualidade das duas perspectivas, então lidamos com aquela posição que é chamada no debate mais recente de “naturalismo”. Ela afirma, numa fórmula abreviada, “Tudo, inclusive nossa consciência, pode ser explicada através de leis científicas naturais, ou seja, ser colocado num modelo segundo o padrão de explicação científico”<sup>8</sup>.

Mas esta posição deve ser defendida de modo coerente, se defendendo um materialismo eliminatório, que rejeita a existência do mental e interpreta os conteúdos de nossas representações como epifenômenos

---

<sup>7</sup> V.J. Habermas. ‘Freiheit und Determinismus’. In: Idem, *Zwischen Naturalismus und Religion, Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main 2005, 155-186.

<sup>8</sup> V.B. Falkenburg. ‘Was heisst es, determiniert zu sein?’. 52. Idem. *Mythos Determinismus: Wieviel erklärt uns die Hirnforschung?*. Berlin-Heidelberg. 2012. L. Honnfelder, M.C. Schmidt (ed.). *Naturalismus als Paradigma. Wie weit reicht die naturwissenschaftliche Erklärung des Menschen?*. Berlin 2007.

sem significados. Isto significa que o mental deve ser totalmente reduzido ao físico, o que até agora não se conseguiu e, segundo as premissas epistemológicas mencionadas, nunca se conseguirá<sup>9</sup>. Com certeza, deve-se acrescentar que não é capaz de convencer aquela alternativa que busca preservar a independência do mental, explicando o mental como uma região da existência especial, ao lado daquela do material, portanto, substituindo o monismo ontológico do naturalismo por um forte dualismo ontológico. Assim, surge a dificuldade de explicar a experiência de uma conexão entre as esferas corporal e mental do ser humano uno<sup>10</sup>.

## **2. O alcance das explicações científicas naturais nas ciências biológicas**

Este é o pano de fundo, no qual se coloca a pergunta sobre o alcance e, ao mesmo tempo, sobre os limites das explicações científicas naturais nas ciências biológicas. Pois, a esboçada limitação metodológica das ciências naturais à explicação dedutivo-nomológica dos eventos e a consequente produção de modelos causais excluem expressamente explicações que indiquem uma causa final ou meta (explicação teleológica). Causalidade final, em sentido próprio, só é possível lá onde se pode imputar uma “causação retroativa”, como se acha na região de uma ação, na qual a meta é causa, pois o sujeito agente a intende, mas não na conexão de eventos, cujas causas estão nas leis naturais.

Ora, algo especialmente importante em vista da teoria da evolução é que, ao descrever os seres vivos e seu desenvolvimento, também a biologia moderna não pode deixar de falar que em certos processos há direcionamento para um fim ou em certas disposições há adequação a

---

<sup>9</sup> V.B. Falkenburg. ‘Was heisst es, determiniert zu sein?’. 52 s.

<sup>10</sup> V.J. MacDowell. *Geist und Welt*. Frankfurt am Main 2001, 181s. M. Quante. ‘Zurück zur verzauberten Natur – ohne konstruktive Philosophie?’. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 48 (2000), 953-965.

um fim, sendo considerado este modo de falar justificado enquanto recurso à determinação de “funções” dos seres vivos e de suas partes. Entretanto, a interpretação do discurso das ciências naturais sobre funções apresenta dificuldades<sup>11</sup>. Se o conceito de função é explicado como “disposição” e se uma função é entendida como o papel causal de uma característica na atuação normal de um organismo, obtém-se uma definição que se aplica a outras situações, portanto, uma definição ampla demais. Se, ao contrário, se tenta interpretar o discurso sobre funções etiologicamente e se entende por função – como acontece na biologia evolucionária – uma característica, que pertence a um organismo ou a um órgão devido a história de seu aparecimento, então se pode sim falar de direcionamento para um fim, sem imputar uma causação retroativa. Se pensa então numa adequação a um fim (teleonomia), observada no passado, na medida em que uma determinada variação de uma característica fornece uma vantagem seletiva para o ser vivo em questão e por isso é herdada.

Mas continua a haver questões abertas nesta explicação: para admitir uma adequação passada a um fim é preciso supor a função, em cuja realização reconhecemos a adequação ao fim e que gostaríamos de ver explicada. Além disso, o direcionamento ao fim é ligado à procriação, o que se mostra como estreito demais, tendo em vista os fenômenos observados. Se diante disso se tenta uma explicação “sistemática” da função, então o direcionamento a um fim é relacionado a uma autogeração, a uma auto-organização, no sentido de um autodesenvolvimento, que diferencia o ser vivo do artefato e o distingue como “vivo”. Mas deste modo encontramos sem dúvida uma suposição normativa, que vai além das proposições da ciência natural em sentido estrito. Assim, G. Toepfer, em sua pesquisa sobre “o conceito de fim e o organismo” chega à dura conclusão “que uma reconstrução do conceito de função, tal como é de fato usado pelas ciências naturais não fornece

---

<sup>11</sup> V.S. Hornbergs-Schwetzel. *Der Funktionsbegriff in den Lebenswissenschaften, Wissenschaftstheoretischer Status und normative Implikationen*. Phil. Diss. Bonn, 2012.

nenhum conceito consistente”<sup>12</sup>. J.R. Searle pondera “Funções não são nunca imanentes à física de um fenômeno qualquer, mas lhe são atribuídos de fora por um observador ou utilizador consciente”<sup>13</sup>.

Isto não diz absolutamente nada contra a tentativa da biologia no modelo da teoria da evolução de pesquisar e explicar as condições de surgimento das formas de vida através do uso da paleontologia e da biologia molecular. É legítimo seguir um naturalismo metódico, isto é, permitir no espaço da explicação científica somente aquelas teorias que se servem de métodos da ciência da natureza.

Mas justamente os critérios metodológicos – como esboçados – mandam ter uma consciência crítica sobre o que é daquele modo explicado e o que não é. Eles mandam sobretudo ter cuidado diante das tentativas que, convocando a teoria da evolução, reivindicam uma explicação causal da realidade inteira, inclusive da região do espírito, tal como ele se manifesta nas realizações mentais do ser humano. Em relação a tal “elevação exagerada e neo-mítica da evolução como interpretação total da realidade”<sup>14</sup> se fala corretamente de “evolucionismo” e não de teoria da evolução. Pois, o quer que sejam tais explicações universais, o naturalismo metafísico (na forma de um monismo) pressuposto nelas e a oculta normatividade dos fins implícitos mostram claramente que não se trata de interpretações que possuem o caráter de explicações de ciência natural.

### 3. Evolução e criação: como ordená-las?

Com certeza, isto não significa de modo algum que sejam justas hipóteses contrárias, tal como o criacionismo, que atribui o surgimento das espécies vivas à ação imediata de um criador divino. Pois as duas

---

<sup>12</sup> G. Toepfer. *Zweckbegriff und Organismus. Über die teleologische Beurteilung biologischer Systeme*. Würzburg. 2004. 421.

<sup>13</sup> J.R. Searle. *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Reinbeck. 1997. 24.

<sup>14</sup> H. Kessler. *Evolution und Schöpfung in der neuer Sicht*. Kevelaer. 2009. 45-48.

razões levantadas em favor dele são pouco convincentes: a interpretação literal do relato da criação no “Gênesis” não acerta a intenção literária original do texto, sendo uma interpretação que deixa de lado o intervalo de tempo e o gênero literário, ao considerar o relato da criação uma explicação de ciência natural<sup>15</sup>. Também, atribuir imediatamente a um designer divino a ligação verificada na história da evolução entre “transbordante biodiversidade e onipresente convergência”<sup>16</sup> corre o risco de não levar em conta suficientemente a diferença entre o caráter metódico da explicação da ciência natural e o sentido da fé na criação.

Enquanto no evolucionismo é nivelada a diferença metodológica entre a explicação da ciência natural e a explicação metafísica total da realidade, no criacionismo é nivelada a diferença hermenêutica entre explicação da ciência natural e explicação do sentido baseada na fé. Mas se, considerando tanto a “evolução” quanto a “criação”, for levada em consideração a diferença epistemológica – sob a qual estão firmadas suas explicações, conforme a compreensão que tem delas mesmas – parece ser possível ordená-las sem rejeição mútua.

No lugar da relação de concorrência não entra uma relação de concordância ou de consonância, mas uma de incomensurabilidade. Teoria da evolução e teologia da criação aparecem como contextos de explicação diferentes, que atuam em níveis metodológicos diferentes e, portanto, devem ser considerados como incomensuráveis<sup>17</sup>. Sem dúvida, assim se evita uma falsa rivalidade e se alcança um dos modelos bem fundado de compatibilidade.

Assim, é possível ordenar criação e evolução de um modo que praticamente se tornou padrão na teoria da ciência. Isto é expresso, por

---

<sup>15</sup> *Idem, ibidem* 49-72.

<sup>16</sup> S.C. Morris. *Jenseits des Zufalls. Wir Menschen im einsamen Universum*. Berlin. 2008. 262.

<sup>17</sup> V.M. Seckler. ‘Was heisst eigentlich “Schöpfung”? Zugleich ein Beitrag zum Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft’. In: J. Dorschner (ed.). *Der Kosmos als Schöpfung. Zum Stand des Gespräches zwischen Naturwissenschaft und Theologie*. Regensburg. 1998. 209 ss.



exemplo, na declaração papal de 1996<sup>18</sup>, “novos conhecimentos são motivo para ver na teoria da evolução mais do que uma hipótese”. Indica-se expressamente que “descobertas em diferentes áreas do conhecimento” das ciências da natureza levaram uma “concordância não intencional e não dirigida dos resultados de pesquisa”, o que “já em si representam um argumento significativo em favor desta teoria de evolução”. Entende-se por teoria uma “elaboração”, na qual “um complexo de informações e fatos, independentes uns dos outros, são conectados e interpretados”. Uma teoria da ciência natural entendida deste modo – assim a declaração – não contradiz a fé na criação, diferentemente das explicações “materialistas-reducionistas” assim como “espiritualistas” deste resultado da ciência natural, que ultrapassam – isto é acentuado – o âmbito das proposições da ciência da natureza e são, portanto, da “competência da filosofia e, acima dela, da teologia”.

#### 4. Interfaces

Embora este modo de ordenar, enquanto fórmula de compatibilidade, na forma de uma diferença metódica, seja adequada aos padrões da teoria da ciência, ela não pode ser a última palavra sobre a realidade tratada. Pois uma construção teórica da ciência natural como a teoria da evolução implica perguntas sobre realidades, que objetivamente estão incluídas dentro do âmbito da teologia da criação e, por causa disso, segundo a tese de Seckler, atraem uma “interferência estrutural”<sup>19</sup> das duas perspectivas tendo em vista a orientação no mundo e a compreensão da existência, independente da diferença metodológica. Pois, tendo em vista as implicações e consequências de cada uma, a teoria da evolução se torna relevante para a perspectiva da teologia da criação e vice-versa.

---

<sup>18</sup> V. Papa João Paulo II. *Imagem do homem e modernas teorias da evolução. Mensagem à Pontifícia Academia de Ciências de 22.10.1996.*

<sup>19</sup> M. Seckler, ‘Was heisst eigentlich ‘Schöpfung?’’. 208.

Assim, a teoria da evolução implica em perguntas, que ela obrigatoriamente tem que deixar sem respostas devido à autolimitação metodológica das ciências naturais, mas que não podem ser evitadas quando ela toma consciência de si mesma intelectualmente. Seckler mostra isto na pessoa de J. Kepler, que admira os resultados de suas pesquisas de tal modo que “os conteúdos de sua ciência ... se tornam também conteúdos de sua experiência de fé”<sup>20</sup>, sem que assim a autonomia de pesquisa da ciência natural seja colocada em questão. Na perspectiva da teologia da criação o resultado adquirido no nível da ciência natural é interpretado num segundo nível, sem que seja eliminada a pretensão de justificação do primeiro nível.

De modo semelhante, isto aparece como relevante, quando a admirável sintonia fina das constantes cósmicas, que determina a situação inicial da evolução e leva as linhas da evolução, que correm separadas umas das outras, a uma espantosa convergência da evolução, leva não poucos pesquisadores a perguntas, obrigatórias intelectualmente, mas que não podem ser respondidas pela ciência natural. É o “sucesso do jogo conjunto de muitas condições” e não a hipótese de intervenção divina no processo da evolução que abre o “espaço para construir uma ponte entre a teologia e a ciência da natureza”<sup>21</sup>, constata o cientista natural P. Schuster.

Como o caso de Galileu torna claro, a autolimitação epistemológica das ciências naturais não somente não elimina as irritações produzidas no mundo da vida por seus resultados, mas também faz necessário construir uma ponte, que não toque na autonomia metódica da via do conhecimento das ciências naturais, mas que leve em consideração a relevância condicionada pelos resultados.

---

<sup>20</sup> *Idem, ibidem* 205.

<sup>21</sup> P. Schuster. ‘Evolution und Design’. In: S.O. Horn – S. Wiedenhofer (ed.). *Schöpfung und Evolution. Eine Tagung mit dem Papst Benedikt XVI in Castel Gandolfo*. Augsburg. 2007. 25-26, 56. Morris. *Jenseits des Zufalls*. 245 – 263.

A urgência de uma mútua referência não surge só das ciências naturais e de seus resultados relevantes para o mundo da vida, mas também da fé na criação e de sua interpretação teológica, justamente quando se toma as necessárias cautelas hermenêuticas. Pois a fé na criação tem sua origem epistemológica na originalidade da experiência religiosa – compreender o todo de nossa experiência cotidiana do mundo da vida – incluindo a percepção do mundo em volta, a vinculação a uma história real, a experiência da própria subjetividade – em suas condições. Por isso, a fé na criação não se encontra somente no âmbito das religiões abraâmicas<sup>22</sup>.

Nos dois textos da criação na Bíblia é claro o caráter primariamente religioso da fé na criação<sup>23</sup>. Ela fornece, dentro da experiência da finitude, da transitoriedade, da contingência do “de onde” e “para onde”, mas também da experiência da beleza e da harmonia da natureza em nossa volta, orientação e sentido da existência, ao reconhecer o Deus da aliança, experimentado na história, como origem universal do todo. Através da unidade deste Deus universal, a realidade do mundo é percebida como unidade, com o qual este Deus se relaciona tanto no modo da transcendência quanto da imanência. Ele aparece como o permanente “fundamento de tudo” (KANT)<sup>24</sup>, que a partir de uma perfeita liberdade produz o criado naquilo que lhe é próprio e ao mesmo tempo, ao permanecer, o mantém. O mundo perde sua divindade e ao mesmo tempo é compreendido como parte de uma história da salvação aberta para a sua consumação.

Já Agostinho conhecia este sentido religioso da criação, quando ele constata: “Na Bíblia não se lê: o Senhor disse: Vos envio o Espírito Santo, para que vos ensine o curso do sol e da lua. Ele quis formar cristãos, não astrônomos”<sup>25</sup>. Em semelhante direção vai o dito atribuído a Galileu: a

---

<sup>22</sup> V. Seckler. ‘Was heisst eigentlich ‘Schöpfung’?’. 191 ss. Kessler. *Evolution und Schöpfung in neuer Sicht*. 58ss.

<sup>23</sup> V. Seckler. 183-204. Kessler, 117-143. Horn und Wiedenhofer, 165-189.

<sup>24</sup> I. Kant. *Kritik der reinen Vernunft*. Akad. Ausgabe III. 425.

<sup>25</sup> Augustinus. *Contra Felicem Manicheum* 1, 10 (PL 42, 525).

ciência da natureza não quer pesquisar como se chega ao céu, mas como funciona o céu<sup>26</sup>.

O caráter genuinamente religioso desta fé na criação implica uma afirmação totalmente ontológica, que certamente quer ser bem compreendida. Isto fica claro através da expressa ausência no primeiro artigo da fé “Creio em Deus, criador do céu e da terra” da menção presente no texto do Gênesis “no princípio” – “No princípio Deus criou o céu e a terra”. Pois o artigo de fé se refere a um predicado de Deus, a saber, à propriedade de Deus de ser a origem permanente de tudo e não é uma afirmação temporal como seria a afirmação que Deus teria causado num determinado ponto do tempo<sup>27</sup>. Através do artigo da fé Deus não é definido como a primeira causa numa cadeia de causas, mas como fundamento da cadeia inteira<sup>28</sup>. Conseqüentemente, também a fé na criação não se refere a um impulso inicial dado a uma sequência de eventos imanentes ao mundo, mas a uma “relação de fundamento além do temporal”, isto é, à suposição que toda a realidade tem seu fundamento permanente em Deus<sup>29</sup>.

É nesse sentido que já Tomás – seguindo a distinção de Alberto Magno entre *generatio* e *creatio*<sup>30</sup> – entende “criação” como uma afirmação sobre a constituição fundamental do mundo, isto é, sobre a sua dependência de uma origem transcendental, que – constata ele de modo significativo – conserva seu sentido mesmo supondo um mundo temporalmente eterno<sup>31</sup>.

Se é correta esta interpretação da fé na criação através da teologia, não são contraditórios o “acaso”, segundo o qual ocorrem as mutações, cuja variação causa a evolução sob a pressão da seleção, e a suposição de uma finalização, tal como supõe a fé na criação. Mas assim não são

---

<sup>26</sup> V. Seckler, 210.

<sup>27</sup> V. Seckler, 200 ss.

<sup>28</sup> V. Kessler, 100.

<sup>29</sup> V. Seckler, 201.

<sup>30</sup> Albertus Magnus. *Physica VIII tr. 1 c. 13*. (ed. Coloniensis 4/2) 574-577.

<sup>31</sup> Thomas Aquinas. *Summa contra gentiles* II, 15-19; idem. *De aeternitate mundi*.

resolvidas todas as questões. Pois, se é a mesma a realidade, à qual se referem a teoria da evolução e a fé na criação enquanto realidade objetiva, então deve ser possível no horizonte de experiência tanto de uma quanto de outra indicar um lugar para o outro. Justamente isto faz a fé na criação, quando ele responde à pergunta sobre a origem da realidade captada pela ciência da natureza com a indicação do criador divino.

Deste modo, aparecem razões que vão além de um modelo de incomensurabilidade na determinação da relação entre teoria da evolução e teologia da criação, e colocam um modelo de diálogo ou interação das perspectivas<sup>32</sup>. Pois, se a teoria da evolução e a teologia da criação são modos de experiência genuínos, nos quais o ser humano se relaciona com o todo do mundo conhecendo e buscando o sentido, e se os subsistemas, metodologicamente autônomos, de esclarecimento do mundo e explicação da existência se referem a uma mesma realidade, então deve haver um diálogo, além da incomensurabilidade das perspectivas metodológicas, que tematize a mútua relevância nas questões objetivas.

Data de registro: 05/03/2019

Data de aceite: 24/04/2019

---

<sup>32</sup> V. Seckler, 204-213.

## **FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO:**

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

## PERMUTAS NACIONAIS

- 1.**Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
- 2.**Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
- 3.**Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
- 4.**Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
- 5.**Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
- 6.**Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
- 7.**Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
- 8.**Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
- 9.**Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
- 10.**Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.

- 11.**Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências. Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
- 12.**Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
- 13.**Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
- 14.**Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
- 15.**Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.
- 16.**Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
- 17.**Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
- 18.**Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
- 19.**Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
- 20.**Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
- 21.**Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
- 22.**Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.



- 23. Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
- 24. Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
- 25. Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
- 26. Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
- 27. Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
- 28. Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
- 29. Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
- 30. Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
- 31. Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
- 32. Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
- 33. Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
- 34. Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.

- 35.Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
- 36.Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
- 37.Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
- 38.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
- 39.Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
- 40.Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
- 41.Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
- 42.Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
- 43.Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
- 44.Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
- 45.Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.

- 46.Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
- 47.Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
- 48.Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
- 49.Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
- 50.Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
- 51.Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.
- 52.Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
- 53.Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
- 54.Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
- 55.Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

## PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
2. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
3. **Analogia Filosófica; Revista de filosofía.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
4. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
7. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universität de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia 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 Ideias. 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 Filosofia. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, 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.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.
39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autónoma De México. México, 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 Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educación Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
48. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.

49. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filosóficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Idéias.** Instituto de Historia e Teoria das Idéias. Coimbra, Portugal.
54. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
55. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.
56. **Revista Española de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
57. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
58. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.
59. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
60. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
61. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
62. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.

63. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
64. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
65. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Itália.
68. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
69. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
70. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
71. **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 Colombiana de Investigacion y Cultura  
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar  
Deutsches Übersee-Institut  
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog  
Institut Für Brasilien Kunde  
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”  
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural  
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales  
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca  
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana  
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.  
Los Teques – Venezuela

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](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, werden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica ([www.rbif.ucl.ac.be](http://www.rbif.ucl.ac.be)),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. ([www.philinfo.org](http://www.philinfo.org)),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina ([www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar));
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França ([www.portalunesco.org](http://www.portalunesco.org));
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México ([www.unam.mx/cesu/iresie](http://www.unam.mx/cesu/iresie));
6. LATINDEX – UNAM – México ([www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil ([www.migre.me/8b5bJ](http://www.migre.me/8b5bJ)),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

# **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, n° 20, apto. 102, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br



Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

### **Apresentação dos originais**

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

1. Excluir do texto nomes, substituindo com “Autor” e o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores, título do artigo, etc.
2. Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas duplo, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 12.

Os textos deverão conter três resumos. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo poderá ser em italiano, espanhol ou francês. Cada resumo deverá ter no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas. Os textos deverão conter título em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas e traduções/30 páginas; resenhas/08 páginas.

É vedado que o autor submeta um texto 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](http://www.seer.ufu.br)

Correio Eletrônico: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)

Telefone / Fax: (55) (34) 3239-4252

**Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial.**

## NORMS FOR SUBMISSIONS

### **Kind of Submissions**

Educação e Filosofia/ Education and Philosophy accepts for publication original works by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree in the areas of Education and Philosophy, which will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations and interviews. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board. The Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Author and co-author may be of any nationality; however, they must have a doctoral degree in the field of Education and/or Philosophy.

### **Languages**

Education and Philosophy publishes in Portuguese, German, Spanish, French, English and Italian.

### **Identification of author(s)**

The main electronic file should bring no identification nor indirect clues that can lead 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](mailto:antonio.gomes@udi.com.br)

All authors and co-authors should be informed and registered at the time of submission. Inclusions of co-authoring are not accepted during the evaluation procedure of the submitted document.

### **Presentation of originals**

Material for publication should be sent by electronic means in the site [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Manuscripts shall be submitted without identifying author and co-author, in both body of the text and electronic file properties, in order to ensure the integrity of the double-blind evaluation system. Manuscripts ought to be written in a recent version of Microsoft Office Word. To this end, authors shall:

1. Remove names from the text, replacing them with “Author” and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.
2. In Microsoft Office Word documents, the author identification shall be removed from electronic file properties (in File > Properties menu), starting with “File”, in the main menu, clicking on the sequence: File >; Save As... >; Tools (or Options on MacBook) >; Security Options... >; Remove personal information from file properties on save >; OK>; Save.

Manuscripts shall be in A4 size, double space throughout, fully justified, ‘Times New Roman’ font, and size 12.

The texts should bring three summaries: two of them must be written in Portuguese and English; a third one may use French, Spanish or any other which is the text’s original language. Each summary should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. Authors should also provide from three to five key-words in the original language and also their corresponding translations into the other two languages of the referred summaries. And the same is expected for titles, which should be 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

Homepage: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br) E-mail: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)

Telephone: (55) (34) 3239-4252

**Exceptional situations and omissions will be decided by the Editorial Board**



## **NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS**

### **Nature des collaborations**

A Revista Educação e Filosofia / La Revue Éducation et Philosophie accepte pour publication des travaux originaux d'auteurs brésiliens et étrangers, docteurs, dans les domaines de l'éducation et de la philosophie sous forme d'articles, des dossiers, des critiques, des traductions et d'interviews. Le comité de rédaction, accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul texte par auteur ou co-auteur à la fois.

La Revue Éducation et Philosophie seulement reçoit et traite pour publication un travail original une fois pour chaque'un dès auters ou coauters, brésilliens ou étrangers, à condition que soient-ils docteurs dans les domaines d'Éducation et/ou Philosophie.

### **Idiomes**

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

### **L'Identification de l'auteur(s)**

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention de l'auteur de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées).

A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (à part), en précisant le titre de l'article ainsi que le nom et prénom de l'auteur principal et/ou des éventuels coauteurs de cette contribution décrivant son *status* professionnel, son adresse (pour l'éventuel contact) et les renseignements relatifs à la qualification académique la plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme.

On cite par exemple:

Exemple: La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation -

Monsieur Antonio GOMES DA SILVA – professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris .....docteur en philosophie de l'Éducation par l'Univer-sité de Paris IV – Paris-Fr.

Adresse complète: 22, Rue d'Alsace – 25000 Besançon – FRANCE.

Téléphone: fixe: 0033-03.81.44.11.52 – portable – 0033.6.87.88.12.10 – Fax – 0033. 03.44.52.52.66

adresse mail: antonio.gomes@gmail.com.

Tous les auteurs et co-auteurs doivent être informés et enregistrés au moment de la soumission. Inclusions d'coauteurs ne sont pas acceptées lors de la procédure d'évaluation du document présenté.

### **Présentation des originaux**

L'envoi des textes se fait à l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie: [www.seer.ufu.br](http://www.seer.ufu.br).

Pour assurer l'intégrité de l'évaluation par des pairs en aveugle, le texte devra être envoyé sans l'identification d'auteur ou des auteurs, tant au corps du texte quant dans les propriétés du fichier électronique fait dans une version récente du logiciel Microsoft Office Word. Pour ce faire, les auteurs doivent:

1. Supprimer du texte les noms et remplacer par "Auteur" avec l'année en références et notes de bas au lieu de noms d'auteurs titre d'article etc.
2. Dans documents du Microsoft Office, l'identification de l'auteur doit être retirée de les propriétés du fichier électronique (dans le menu Fichier > Propriétés), en commençant par Fichier, dans le menu principal, et en cliquant après: Fichier > Sauver comme... > Outils (ou options par Mac) > Options de sécurité... > Supprimer informations personnelles du fichier à sauvegarder > OK > Sauver.

Le texte doit être configuré en format A4, avec interlignes double, alignement justifié et en police Times New Roman, taille 12.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 50 et 150 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés.

Le texte doit être précédé par le titre en trois langues: en portugais, en anglais, et dans la langue du troisième résumé.

La longueur maximale des travaux (des articles, des entretiens, et des traductions) est limitée à 30 pages; les comptes rendus à 8 pages.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, à la fois, les envoyer à un autre périodique. S'il y a irrespect à cette norme, la Revue Education et Philosophie n'acceptera plus de contributions de cet auteur.

### **Illustrations**

Les illustrations (photos, tableaux et graphiques), si elles sont absolument indispensables, devront être de très bonne qualité, de préférence, en noir et blanc et accompagnées des sous titres et légendes.

### **Orientations spécifiques pour envoyer des collaborations concernant des recherches sur les «êtres humains»**

Les articles de recherche en provenance des pays étrangers qui communiquent des conclusions à propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont rattachés. Cet engagement moral concerne l'auteur de l'article ou, l'auteur principal, dans le cas d'une publication collective

### **Références bibliographiques**

Les références bibliographiques devront contenir, au minimum, les noms des auteurs et des textes cités dans le travail. Ces données devront être présentées à la fin du travail, par ordre alphabétique, obéissant aux normes en vigueur de l'ABNT ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

### **Notes de bas de page**

Les notes doivent apparaître en bas de la page et être numérotées et mises à jour par WORDS FOR WINDOWS.

### **Évaluation des textes**

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué à ou aux auteur(s).

Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

### **Politique anti-plagiat**

Les textes reçus par la Revue Education et Philosophie seront analysés par logiciel anti-plagiat au moment de sa soumission et publication. Ils seront évalués selon les paramètres suivants:

- a) En présence de plagiat, le texte sera tout de suite refusé.
- b) En ayant plus de 30% d'incidence d'auto-plagiat, sauf les citations et références du pourcentage mentionné, l'article sera refusé.
- c) En cas de textes déjà publiés en annales d'événements, sera admissible une incidence de 50% d'auto-plagiat, en devant figurer dans note la référence de la première publication.
- d) Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera objet d'examen des directeurs d'édition.

### **Droits d'auteur**

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue Éducation et Philosophie en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages.

L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et l'Edufu n'y répondent aucunement.

### **Exemplaires des auteurs**

Chaque travail publié donnera droit à deux exemplaires du nu-méro respectif de la revue Éducation et Philosophie indépen-damment du nombre d'auteurs.

**Contact**

Université Fédérale d'Uberlândia

Revue Éducation et Philosophie

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](http://www.seer.ufu.br)

Adresse électronique: [revedfil@ufu.br](mailto:revedfil@ufu.br)

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

**Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.**

## **Dossiê Intelectuais entre a educação, a ciência e a política: abordagens múltiplas**

### **Apresentação**

Bruno Bontempi Júnior

### **Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação**

Claudia Alves

### **Usos da prosopografia para a história dos intelectuais da educação**

Bruno Bontempi Júnior

### **Os Escolares e a instituição educativa: cânone e cultura escolar**

Justino Pereira de Magalhães

### **Autores e modos de entrada no discurso: um exame a partir da psicologia do desenvolvimento**

Ana Laura Godinho de Lima

### **Fernando de Azevedo: um sujeito do afeto**

Raquel Discini de Campos, Norma Discini

### **Artigos**

#### **A crítica cristã ao prazer epicureu**

Rogério Lopes Santos

#### **Os desafios da compreensão: um ensaio sobre a hermenêutica da complexidade**

Humberto Calloni, Filipi Vieira Amorim

#### **Educación de, por y para la Democracia: la relación medios-fines en la filosofía de John Dewey**

Horacio Héctor Mercau

#### **A educação filosófica por meio da narrativa: a experiência de pensar a democracia**

Darcísio Natal Muraro, Claudiney José de Sousa

#### **O enfoque sistêmico dialético e a organização dos conteúdos da química: reflexões didático-filosóficas**

Isauro Beltrán Núñez, Sandro Damiano Ribeiro da Silva

#### **A ensaística de Hannah Arendt em “A crise na educação”**

Luiz Marcos da Silva Filho

#### **Mal-estar na filosofia nacional. Leitura estrutural: impasse e críticas**

Amaro de Oliveira Fleck

#### **Um preâmbulo ao curso *O poder psiquiátrico*: o problema da antipsiquiatria em Foucault (ou a genealogia de uma a-historicidade)**

Carlos Eduardo Ribeiro

#### **O sentido do ato de educar em Edgar Morin**

Celso José Martinazzo

### **Resenhas**

#### **Contra o utilitarismo na educação e na ciência**

Vinicius Carvalho da Silva

#### **RUNCIMAN, David. *Política*: uma pequena introdução a um grande tema. Tradução de Paulo Ramos, Lisboa: Objectiva, 2016, 192 p.**

José Costa Júnior

### **Tradução**

#### **Teoria da evolução e fé na criação – interpretações do mundo rivais ou respostas a perguntas diferentes?**

Cesar Ribas Cezar