

ISSN Eletrônico: 1982-596X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 35 . Número 73 . Jan./Abr. 2021



Educação
e Filosofia




FAPEMIG

EDUFU

ISSN Eletrônico: 1982-596X



Educação e Filosofia



Educação e Filosofia	Uberlândia	v. 35	n. 73	p. 1-568	jan./abr. 2021
----------------------	------------	-------	-------	----------	----------------

Às casas editoras: serão feitas resenhas ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas.

Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.35 – n.73 – jan./abr. 2021.

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 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

UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

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

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Financiamento de publicação.



Expediente de Educação e Filosofia

Revista quadrimestral de investigação e difusão filosófica e educacional
ISSN Impresso: 0102-6801 e ISSN Eletrônico: 1982-596X
Volume 35 Número 73 – jan./abr. 2021

EQUIPE EDITORIAL REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

CONSELHO EDITORIAL:

- Antônio Joaquim Severino, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Bernadete Angelina Gatti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
Betânia Leite Ramalho, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)
Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
Carlos Roberto Jamil Cury, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)
David Rosenthal, University of New York (New York, USA)
Denice Bárbara Catani, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Dermeval Saviani, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
Dietmar Pfeiffer, Universität Münster (Münster, Alemanha) Enrico Nuzzo, Università di Salerno (Fisciano, SA, Itália)
Fernando Luis González Rey, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (Brasília, DF, Brasil)
Fernando Rey Puente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)
Justino Magalhães, Universidade de Lisboa - UL (Lisboa, Portugal)
Lucas Angioni, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
Marcelo Perine, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
Maria Eugênia Castanho, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)
Raúl Fomet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

CONSELHO CONSULTIVO:

- Álvaro Luiz Montenegro Valls, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil)
Andre Luis Mota Itaparica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, BA, Brasil)

Anne-Marie Chartier, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), França
Antônio Bosco de Lima, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Daniel Devereux, University of Virginia, (USA), Estados Unidos da América do Norte
Decio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Décio Krause, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Ernani Pinheiro Chaves, Universidade Federal do Pará (Pará, PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campo Grande, MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco, Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália)
Geraldo Inácio Filho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Gonzalo Armijos Palácios, Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO, Brasil)
Hélio Rebello Cardoso Júnior, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP (Assis, SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)
Janete Bolíte Frant, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons, UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Laurence Renault, Universidade de Paris - Sorbonne (Paris IV), França
Leandro Lajonquiére, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Lucíola Licínio dos Santos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)
Marcelo Dascal, Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
Marcio Chaves-Tannus, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) (*in memoriam*)
Maria Helena Camara Bastos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (Porto Alegre, RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi, Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Ram Lakhon Pandey Vimal, Vision Research Institute (USA)

Salma Tannus Muchail, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Sueli Mazzilli, Universidade Católica de Santos - UNISANTOS (Santos, SP, Brasil)

Wagner Rodrigues Valente, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (São Paulo, SP, Brasil)

Walter Alexandre Carnielli, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Maceió, AL, Brasil)

Wojciech Starzynski, Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

COMITÊ EDITORIAL EXECUTIVO:

EDITOR CHEFE:

Marcos César Seneda, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ASSOCIADO:

Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ACADÊMICO:

Anselmo Tadeu Ferreira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

CURADOR DE MEDIA:

Vanessa Matos, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO:

Márcio Danelon, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE FILOSOFIA:

Fillipa Carneiro Silveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Humberto Aparecido de O. Guido, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

SECRETARIA:

ASSESSORIA TÉCNICA:

Líliã Alves de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

ESTAGIÁRIOS:

Bruna Alexsandra Assis, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Equipe técnica

Revisão: Comitê editorial executivo
Capa: Saulo Humberto Devós Ferreira
Formatação versão eletrônica: Lília Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)
Template/Diagramação versão impressa: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)
Impressão: Divisão de Gráfica da UFU
Tiragem desta edição: 100 exemplares

Contatos: Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: 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: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

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

Cep: 38408-144 Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) (34) 3239-4514 (livraria)

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

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Financiamento de publicação.

“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 (Faculdade de Educação - FACED) e do Instituto de Filosofia (Instituto de Filosofia - IFILO). Associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Volume 35, Número 73 – jan./abr. – 2021

SUMÁRIO

Editorial21

Anselmo Tadeu Ferreira

Artigos

Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Santo Agostinho e Tomás de Aquino27

Elói Maia de Oliveira

Alonso Bezerra Carvalho

Um esboço sobre a natureza dos objetos da matemática53

Iuri Kieslarck Spacek

William Casagrande Candiotto

Ademir Damazio

Filosofia, educação a descolonização epistêmica do saber ...83

Dannyel Teles de Castro

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores
iniciantes no magistério público no DF 113

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva

Deise Ramos Rocha

Moral e Direito: uma relação peculiar..... 131

Denis Coitinho Silveira

A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura:
uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum .. 161

Wesley Felipe de Oliveira

Palavras Mágicas: solução instantânea para questões
pedagógicas? 199

Luiz Roberto Gomes

Andreas Gruschka

Antonio Alvaro Soares Zuin

Princípios lakatosianos e a abordagem de problemas
matemáticos na perspectiva do PBL: possíveis contribuições
.....231

Débora Vieira de Souza Carneiro

A aprendizagem filosófica na formação de professores:
proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar255

Alexsandro da Silva Marques

A educação do homem interior: O cultivo da vontade em
Agostinho de Hipona273

Daiane Rodrigues Costa

Angelo Vítório Cenci

Os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia
crítica – um diálogo de convergências?301

Thiago Wesley de Almeida Sousa

Dario Xavier Pires

Wellington Pereira de Queirós

Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência341

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Para além de *O mestre ignorante* - O encontro entre filosofia e
educação como questão filosófico-política a partir da obra de
Jacques Rancière373

Vinícius Bertoncini Vicenzi

Moral asepsis in education393

Vania Lisa Fischer Cossetin

Elaboração uma proposta de projeto de tese. Notas destinadas aos doutorandos de Filosofia da Educação423

Maria Teresa dos Santos

Uma apresentação da categoria weiliana da obra447

Daniel Benevides Soares

Traduções

O quinto elemento no *De Philosophia* de Aristóteles: um reexame crítico479

Stéfano Paschoal

Resenhas

ENKVIST, Inger. Educação: Guia para perplexos. Campinas-SP: Kirion, 2019. 142 p.519

José Normando Gonçalves Meira

Formas de distribuição

Exchanges with Brazilian periodicals 531

Exchanges with international periodicals 535

International donations 539

Brazilian donations 541

Indexação em repertórios543

Normas

Normas para envio de colaborações	547
Norms for submissions	555
Normes pour envoyer des collaborations.	563

Educação e Filosofia

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

Volume 35, Número 73 – jan./abr. – 2021

CONTENTS

Editorial.....21

Anselmo Tadeu Ferreira

Articles

Can the master teach something through speech? An analysis of the works *De Magistro* of Saint Augustine and Thomas Aquinas.....27

Elói Maia de Oliveira

Alonso Bezerra Carvalho

The nature of mathematical objects outlined.....53

Iuri Kieslarck Spacek

William Casagrande Candiotta

Ademir Damazio

Philosophy, education and the epistemic decolonization of
knowledge83

Dannyel Teles de Castro

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Challenges and dilemmas of the working condition of initiating
teachers in the public magistry in DF 113

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva

Deise Ramos Rocha

Morals and Law: a peculiar relationship 131

Denis Coitinho Silveira

The relation between imagination, morality, politics and
literature: an analysis from Adam Smith and Martha Nussbaum
..... 161

Wesley Felipe de Oliveira

Magic Words: instant solution to pedagogical questions?... 199

Luiz Roberto Gomes

Andreas Gruschka

Antonio Alvaro Soares Zuin

Lakatosian principles and the approach of mathematical problems from the perspective of the pbl: possible contributions.....231

Débora Vieira de Souza Carneiro

Philosophical learning in teacher education: proposal of a Transdisciplinary Philosophical Workshop255

Alexsandro da Silva Marques

The education of the inner-man: The cultivation of will in Augustine of Hippo273

Daiane Rodrigues Costa

Angelo Vitório Cenci

Ilya Prigogine's theoretical assumptions and critical epistemology - a convergence dialogue?.....301

Thiago Weslei de Almeida Sousa

Dario Xavier Pires

Wellington Pereira de Queirós

Believe, experience, fable: an essay about experience341

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Beyond *The Ignorant Schoolmaster* – The encounter of
Philosophy and Education as a philosophical-political question
from Jacques Rancière's work373

Vinícius Bertoncini Vicenzi

Moral asepsis in education393

Vania Lisa Fischer Cossetin

Guide for a thesis project proposal. Some notes aimed at PhD
students of Philosophy of Education423

Maria Teresa dos Santos

A presentation of the Weilian category of the work447

Daniel Benevides Soares

Translations

The fifth element in Aristotle's "De Philosophia": a critical re-
examination.479

Stéfano Paschoal

Reviews

ENKVIST, Inger. Educação: Guia para perplexos. Campinas-
SP: Kirion, 2019. 142 p..... 519

José Normando Gonçalves Meira

Manners of distribution

Exchanges with Brazilian periodicals	531
Exchanges with international periodicals	535
International donations	539
Brazilian donations	541

Indexation in repertories	543
--	------------

Norms

Normas para envio de colaborações	547
Norms for submissions	555
Normes pour envoyer des collaborations.	563

 **Editorial n.73**

Anselmo Tadeu Ferreira *

Neste número 73 da *Revista Educação e Filosofia*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2021, ainda nos encontramos às voltas com os condicionamentos trazidos pela epidemia de corona vírus. A nova realidade do trabalho remoto impôs sacrifícios também aos pesquisadores, em sua maioria professores de instituições universitárias, além de afetar toda a cadeia de produção e publicização da pesquisa, desde a reflexão para a escrita até a edição final, passando pela revisão dos pares. Nesse cenário e com espírito de resistência, continuamos nosso trabalho de fomentar e divulgar a produção científica nas áreas de Filosofia e Educação, dando à luz mais um número de nossa Revista, com artigos instigantes, resultado do trabalho diligente e incansável dos pesquisadores que nos deram a honra de publicar o seu trabalho. Contamos, nessa edição, com 15 artigos, sendo 8 na área de Educação e 7 na área de Filosofia, além de uma tradução e uma resenha.

Começamos com o artigo “Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Santo Agostinho e Tomás de Aquino, na qual os autores Elói Maia de Oliveira, professor na rede pública do Estado de São Paulo e doutorando na UNESP e Alonso Bezerra Carvalho, professor da UNESP fazem uma interessante leitura comparada de dois textos chave da idade média sobre a questão da possibilidade do ensino e, mais especificamente, o papel e valor do

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Diretor de Divulgação do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia. E-mail: anselmotf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4592-5977>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7848440877036848>.

professor como transmissor e/ou estimulador no processo de conhecimento.

No artigo “Um esboço sobre a natureza dos objetos da matemática”, Iuri Kieslarck Spacek, professor do IFSC, William Casagrande Candiotto, professor na FEBAVE e Ademir Damazio, professor da UNESC analisam o tema da natureza dos objetos matemáticos tal como esta se apresenta nas perspectivas idealista e materialista e sua consequência no ensino/aprendizagem da disciplina em nossas escolas, o enfoque dessa pesquisa é filosófico- histórico.

Em seguida, no artigo “Filosofia, educação a descolonização epistêmica do saber, os autores Dannyel Teles de Castro e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, respectivamente doutorando e professora da Universidade Federal do Pará, examinam os conceitos de saber descolonização e as perspectivas da filosofia da libertação latino americana e indígena para propor o que chamam de uma reconfiguração epistêmica descolonização.

Já as pesquisadoras Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva, professora da UnB e Deise Ramos Rocha, professora do IFB, no artigo “Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores iniciantes no magistério público no DF” refletem sobre as condições de trabalho de professores que iniciam na docência , constata a difícil situação desse serviço público essencial, especialmente no Distrito Federal e a consequente desistência da carreira por parte de recém concursados. Buscam, ao final, contribuir para a produção de conhecimento na área de formação de professores levando em conta os dilemas vividos pelo professor iniciante.

O pesquisador e professor da Unisinos Denis Coitinho da Silveira nos brinda com seu texto “Moral e Direito: uma relação peculiar”, o qual, principiando com uma reflexão sobre a natureza e autoridade normativa intersubjetiva da moralidade, passa a investigar dois temas relacionados à reivindicação de justiça, a saber, a injustiça epistêmica e a desobediência civil; concluindo pela sugestão de uma distinção entre moralidade privada

e pública como meio para um melhor entendimento das relações entre moral e direito, uma relação que é pluridirecional.

A relação entre moral e direito é tema também do artigo “A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum” de autoria do professor Wesley Felipe de Oliveira, pós-doutorando na Universidade Estadual de Londrina. Em seu trabalho, Oliveira esclarece as características centrais de moralidade e investiga a injustiça epistêmica e a desobediência civil, para concluir por uma distinção entre moralidade privada e pública, o que auxilia a compreender melhor a relação pluridirecional que existe entre a moral e o direito, sua proposição básica.

Em “Palavras Mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?”, os professores Luiz Roberto Gomes, da UFSCAR, Andreas Gruschka da Goethe Universität e Antonio Álvaro Soares Zuin, também da UFSCAR, fazem a crítica de uma proposta didática utilizada para o ensino fundamental; como resultado, indicam que a Pedagogia não pode ser praticada mediante a instantaneidade e instrumentalização de suas ações, correndo risco de decretar seu próprio fim.

Imre Lakatos é o pensador sobre a qual trata o artigo “Princípios lakatosianos e a abordagem de problemas matemáticos na perspectiva do PBL: possíveis contribuições”, da professora da FICS, Débora Vieira de Souza Carneiro. Neste artigo, a autora estuda o modo como Lakatos aborda o conhecimento matemático sob o enfoque do Problem-Based Learning (PBL). Esta última é fortemente explorada na obra Provas e Refutações e é tratada neste artigo como base essencial para se explorar princípios lakatosianos relacionados à abordagem de problemas matemáticos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, que busca contribuir com a ampliação de estudos e reflexões envolvendo o campo da filosofia e da educação matemática.

No artigo “A aprendizagem filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar”, o professor Alessandro da Silva Marques, doutorando na UFBA, se propõe repensar o papel da filosofia na formação de professores, advogando pela criação de

um Ateliê Filosófico, que possibilitaria transcender as práticas tradicionais, por meio de meditação, fazer emergir os conteúdos canônicos a partir das inquietudes humanas dos sujeitos educadores em transformação.

Pensar em uma pedagogia possível a partir do pensamento de Agostinho de Hipona também é uma proposta do artigo “A Educação do homem interior”, de Daiane Rodrigues Costa, professora da educação básica e doutoranda na UNISINOS e Angelo Vitório Cenci, professor da UPF. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e de caráter hermenêutico. Com base na visão antropológica agostiniana, a educação passa a ser entendida como educação da vontade. A alma bem formada é capaz de conduzir à sabedoria e à *vita beata*. Concluem que a ética agostiniana, ao estabelecer os princípios do bem agir e da vida feliz, exige um processo pedagógica formativo que consiste, fundamentalmente na educação da vontade a fim de fruir apenas o que é fim em si mesmo.

Constatar que existem convergências entre a epistemologia crítica e a obra de Prigogine foi o resultado da pesquisa que originou o artigo “Os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia crítica – um diálogo de convergências?”, de Thiago Wesley de Almeida Sousa, doutorando na UFMS e Dario Xavier Pires, professor na UFMS. Após comparar e conectar as perspectivas da epistemologia crítica, uma das mais importantes vertentes da filosofia contemporânea, com as proposições teóricas de Prigogine, acabam por posicionar esse autor como epistemólogo de vertente crítica, algo que ele mesmo não deixara explícito em suas obras.

O pesquisador Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci, professor-pesquisador da UEMG, no artigo “Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência” propõe que o conceito de experimentação pode contribuir para as discussões recentes sobre experiência presentes no campo educacional. O ponto de partida para sua investigação é o conceito de crença imanente de Deleuze e Guatarri, em diálogo com a noção bergsoniana de “fabulação”. Articulando essas duas noções, o pensamento desemboca na ideia de uma experiência não condicionada por nenhuma

instância transcendente, experiência a qual Deleuze e Deleuze-Guattari denominarão de experimentação.

No artigo “Para além de O mestre ignorante”, o autor Vinicius Bertoncini Vicenzi, professor da UFSC, analisa na obra de Jacques Rancière a complexa relação entre educação, política e educação. Partindo de duas hipóteses: a primeira, de que o lugar da educação no pensamento de Rancière precisa ser compreendido para além da obra *Le maître ignorant* (1987); a segunda, de que a filosofia política de Rancière busca uma superação dos impasses gerados pela lógica da emancipação intelectual de Jacotot, o autor conclui que pensar com Rancière o uso pedagógico em política e em estética pode nos auxiliar a situar a relação entre educação e democracia em outras bases, lançando novas luzes sobre o que se poderia chamar de uma filosofia política da educação.

Problematizar, à luz de uma perspectiva hermenêutica, o suposto da dissociabilidade entre ética e moral e suas consequências para a educação é o objetivo do artigo “Moral asepsis in education”, de Vania Lisa Fischer Cossetin, professora da UNIJUI. Partindo da ideia segundo a qual de que a adoção, tanto em nível teórico quanto prático, de uma postura de permanente suspensão, relativização e crítica em relação à moral conduzindo ao abandono e à recusa de valores razoáveis e minimamente estáveis, indispensáveis à justificação da própria razão de educar, o artigo se propõe a compreender as causas da controversa, apesar de necessária, dissociação entre ética e moral; problematizar a relação entre o devir humano, a sua educabilidade e a questão moral; e demonstrar a copertença entre ética, moral e educação.

No artigo, “Elaboração uma proposta de projeto de tese. Notas destinadas aos doutorandos de Filosofia da Educação”, a professora Maria Teresa Santos, da Universidade de Évora, Portugal, procura indicar possibilidades de elaboração de uma proposta configurável como Projeto de Tese, de modo a ser submetida a apreciação de um júri académico, refutando, especialmente a ideia comum de que uma proposta curta não é suficientemente esclarecedora e representativa do Projeto de Tese, referindo o investimento exigido para alcançar uma versão depurada, clara

e cientificamente correta, sem procurar apresentar uma receita mágica ou padronizar exemplos. O que busca a autora é uma forma razoável capaz de estruturar um plano de estudo em Filosofia da Educação, considerados todos os campos constitutivos da Proposta de Projeto de Tese, concluindo-se que a sua elaboração, antecipatória da Tese, corresponde já ao exercício filosófico dotado de valor racional.

A obra *Lógica da Filosofia*, de Eric Weil é o ponto de partida para as reflexões registradas no artigo “Uma apresentação da categoria weiliana da obra”, do professor Daniel Benevides Soares, da FCF. De fato, nessa obra, Weil apresenta as dezoito categorias da filosofia, dentre as quais a categoria da obra, que Soares se propõe a apresentar em três partes: na primeira, descrevendo tal categoria como a categoria da violência pura, da rejeição consciente da razão; na segunda, a obra é compreendida pela filosofia, uma linguagem que ela rejeita; finalmente, como resultado dessa análise, há a descrição do homem da obra, tarefa para a qual o autor lança mão também do ensaio weiliano “Masses et individus”, donde extrai a tipologia do líder das multidões desamparadas.

Esse número 73 conta também com a tradução do artigo “O quinto elemento no *De Philosophia* de Aristóteles: uma revisão investigativa crítica”, de autoria de David Hahm, realizada pelo professor do ILEEL/UFU, Stéfano Paschoal. Neste artigo, o autor faz uma revisão bibliográfica sobre a reconstituição da obra perdida de Aristóteles, o *De Philosophia*, para concluir que, nesta obra, Aristóteles provavelmente não tratava da teoria do quinto elemento, tão associada a ele.

Também contamos, por fim, com a resenha da obra *Educação: Guia para perplexos* (Campinas-SP: Kirion, 2019. 142 p.), de Inger Enkvist, realizada por José Normando Gonçalves Meira, professor da UNIMONTES. O resenhista nos brinda com uma interessante análise da obra da professora sueca em que esta analisa o conceito de “pedagogia tradicional” criticada pelos pedagogos contemporâneos talvez sem um conhecimento efetivo do que criticam, o que conduz a contrassensos.

Desejamos a todos proveitosa leitura!

 **Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino**

Elói Maia de Oliveira *

Alonso Bezerra Carvalho **

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar nas obras *De Magistro* de Santo Agostinho e Tomás de Aquino a possibilidade do ensino através da figura do mestre e/ou de um agente externo ao discípulo ou indivíduo. Agostinho defende a tese da qual só Deus ensina e a figura do mestre torna-se apenas como um auxiliar no processo de aprendizagem para a verdade interior do discípulo, tese essa formulada através da sua Teoria da Iluminação. Tomás de Aquino não contradiz completamente Agostinho, mas defende o papel e a importância do mestre sobre o tipo de conhecimento que o mesmo pode fornecer ao discípulo, tendo papel substancial para o processo de aprendizagem para adquirir conhecimento. Ambos se preocupam em que medida o mestre pode ensinar, o que ensina e como ensina, visando compreender como se dá o processo de conhecimento do ser humano o relacionando-o com a verdade das coisas.

Palavras-chave: Santo Agostinho; Tomás de Aquino; *De Magistro*; Ensino; Aprendizagem.

* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). *E-mail:* eloimaia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4101-8592> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344548140739510>

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). *E-mail:* alonso.carvalho@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5106-2517> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4091021554181403>

Can the master teach something through speech? An analysis of the works De Magistro of Saint Augustine and Thomas Aquinas

Abstract: This article aims to investigate in the works *De Magistro* of Saint Augustine and Thomas Aquinas the possibility of teaching through the figure of the master and / or an external agent to the disciple or individual. Augustine defends the thesis that only God teaches and the figure of the master becomes only as a helper in the learning process for the disciple's inner truth, a thesis formulated through his Theory of Enlightenment. Thomas Aquinas does not completely contradict Augustine, but he defends the role and the importance of the master on the type of knowledge that he can provide to the disciple, having a substantial role in the learning process to acquire knowledge. Both are concerned with the extent to which the master can teach, what he teaches and how he teaches with a view to understanding how the human being's knowledge process takes place, relating it to the truth of things.

Keywords: Saint Augustine; Thomas Aquinas; *De Magistro*; Teaching; Learning.

¿Puede el maestro enseñar algo a través del habla? Un análisis de las obras De Magistro de San Agustín y Tomás de Aquino

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar en las obras *De Magistro* de Santo Agostinho y Tomás de Aquino la posibilidad de enseñar a través de la figura del maestro y / o de un agente externo al discípulo o individuo. Agustín defiende la tesis de que sólo Dios enseña y la figura del maestro se convierte sólo en un ayudante en el proceso de aprendizaje de la verdad interior del discípulo, tesis formulada a través de su Teoría de la Ilustración. Tomás de Aquino no contradice completamente a Agustín, pero defiende el papel y la importancia del maestro sobre el tipo de conocimientos que puede aportar al discípulo, teniendo un papel sustancial en el proceso de aprendizaje para adquirir conocimientos. Ambos se preocupan por la medida en que el maestro puede enseñar, lo que enseña y cómo enseña, con el objetivo de comprender cómo se produce el proceso de conocimiento del ser humano, relacionándolo con la verdad de las cosas.

Palabras-clave: San Agustín; Tomás de Aquino; *De Magistro*; Enseñando; Aprendizaje.

Introdução

O processo educativo e a obtenção de conhecimento foram durante séculos compostos de discussões de natureza filosófica e de preocupação de diversos filósofos, mas foi na modernidade que esse debate tornou-se objeto de um campo específico do saber: a filosofia da educação. A esse saber nascente se preocupou em sistematizar ideias, reflexões e concepções de mundo que tinham no horizonte a formação humana. Nessa perspectiva, já encontraríamos em Platão e Aristóteles ou até mesmo entre os pré-socráticos, um conjunto de estudos que contribuíram para o esclarecimento de aspectos relevantes da educação. (HENNING, 2015; SANTOS, 2014; MARTINS & PEREIRA, 2014; GHIRALDELLI Jr. 2002).

A filosofia surge na Grécia Antiga, intimamente ligada à pedagogia. Pode-se afirmar, sem exagero, que a filosofia nascente é por natureza pedagógica. Assim podem lidos Platão e Aristóteles. Todavia, séculos, essa conaturalidade entre as duas manifestações, devido ao avanço dos conhecimentos e das características de nossa época e especialmente da situação econômico-política, tornou essas instituições autônomas, embora ainda ligadas por laços de origem e aspectos éticos e epistemológicos. Com o surgimento das ciências sociais e humanas, houve um momento em que até se pensou que se poderia fazer educação sem filosofia. Todavia, esse equívoco momentâneo parece já ter sido superado. (SANTOS, 2014, p. 11-12).

Para este artigo, não faremos uma análise do *o que* se conhece, discussão essa de grande importância para filosofia, para compreender o que pode ser conhecido, mas fazer uma análise de duas obras filosóficas de Tomás de Aquino e Santo Agostinho sobre o *como* se conhece, de maneira a mostrar as possíveis conexões entre o pensar filosófico e a ação pedagógica.

As escolhas dessas obras e desses autores foram propositalis por acreditarmos na importância do resgate de autores clássicos sobre um problema filosófico ainda muito discutido na contemporaneidade. Tanto Santo Agostinho como Tomás de Aquino foram grandes teóricos de sistemas filosóficos que, para o seu tempo contribuíram com excelência sobre os problemas que se dispuseram a discutir. Nossas referências principais serão duas obras coincidentemente intituladas *De Magistro*¹, nas quais os dois filósofos se propuseram a dissertar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Santo Agostinho, a Teoria da Iluminação e a educação

Agostinho, nascido em Tagaste em 354 e realizando seus estudos sobre retórica em Cartago é o mais importante dos Padres da Igreja, falecendo em 430 de nossa era. (REALE, 2003, p. 81). A filosofia de Santo Agostinho tem como base a filosofia neoplatônica de Plotino e Porfírio, os ensinamentos de São Paulo e do Evangelho de São João. Muito aspectos da filosofia platônica também ecoam na filosofia agostiniana, pois para ele a filosofia antiga é vista como “uma preparação da alma, útil para a compreensão da verdade revelada. (MARCONDES, 2007, p. 113).

Platão, em sua obra *Crátilo*, apresenta o problema da convencionalidade do signo, transformado no cerne do diálogo a seguinte questão: como a linguagem poderia contribuir para o conhecimento da realidade?

Platão examina duas respostas possíveis à questão, levando em conta as posições já na época tradicionais entre os filósofos que o antecederam, incluindo os mobilistas e os sofistas: o naturalismo (defendido pelo

¹ Ressaltamos que o *De magistro* não é uma obra específica de Tomás de Aquino, assim como é uma obra de Santo Agostinho, mas apenas a 11ª questão, extraída das vinte e nove questões que compõem a obra *Quaestiones Disputatae de Veritate*, de Tomás de Aquino, que por tratar da questão do ensino/aprendizado, quando traduzida e publicada separadamente costuma receber este título.

personagem de Crátilo) e o convencionalismo (defendido por Hermógenes). O naturalismo caracteriza-se por defender que há uma relação natural entre o signo e a coisa significada: o signo deveria possuir uma natureza comum com a coisa que significa, contribuindo assim para o conhecimento desta. O convencionalismo, enquanto alternativa ao naturalismo, consiste em uma tese mais fraca sobre a relação entre as palavras e coisas, segundo a qual não há nada em comum entre elas: são apenas convenções estabelecidas em uma determinada sociedade. (MARCONDES, 2011, p. 14).

A problemática se remete a haver uma “oposição entre a linguagem e o conhecimento e a visão da linguagem como fonte de erro”, o que faz do diálogo *Crátilo* um diálogo aporético, pois termina em um impasse, já que as duas alternativas que examina revelam-se insatisfatória. Mesmo assim, a influência que teve na tradição filosófica foi muito grande, especialmente nos estudos de linguagem em geral.

A tradição herdou em grande parte a posição platônica acerca da linguagem formulada nesse diálogo, ou seja, o dilema entre uma concepção naturalista, que seria relevantes para o conhecimento mas que não se sustenta, e o convencionalismo, que, embora mais plausível e mais próximo da experiência concreta da linguagem, não traz contribuição ao conhecimento. (MARCONDES, 2011, p. 15).

Nesse debate, o diálogo é concluído com a necessidade de se procurar a verdade para além das palavras. Esse posicionamento platônico terá muita influência na obra de Agostinho, da qual ele interperará: como é possível o ser humano atingir o conhecimento verdadeiro, eterno e imutável, uma vez que, ele, é um ser mutável e infalível? Em uma reelaboração da Teoria da Reminiscência de Platão², Agostinho elabora a Teoria da Iluminação, que analisaremos detalhadamente mais adiante.

² Cf. Marcondes. 2007. p. 59.

Agostinho não pretende desenvolver uma filosofia sistemática da linguagem. O que importa para ele é comprovar a presença de uma realidade divina no nosso falar e pensar.

Um ponto que se destaca por todo o pensamento agostiniano sobre a filosofia da linguagem é a tese de que **palavras representam sinais** [...] Por meio de um sinal linguístico, o falante aponta uma coisa para o espírito do ouvinte. Um sinal, portanto, é um objeto perceptível que, para além de si mesmo, aponta para outra coisa. Para conseguir um entendimento, tanto o falante quanto o ouvinte têm de entender o caráter de sinal de uma palavra. [...] Agostinho se interessa, não pela função substitucional ou semântica da linguagem, mas pelo seu efeito constitutivo do conhecimento. (HORN, 2006, p. 7-8. grifo nosso).

Ao estilo platônico, o diálogo *De Magistro* irá discutir a respeito desse problema filosófico. É um diálogo desenvolvido com seu filho Adeodato que se inicia com a pergunta chave de todo o diálogo proposto. A obra é um dos textos clássicos da pedagogia por buscar compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem na relação com o mestre e o discípulo. Vejamos:

AGOSTINHO: Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

ADEODATO: Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

AGOSTINHO: Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?

ADEODATO: Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?

(AGOSTINHO, 1973. p. 323).

Desse pequeno trecho já destacamos que Agostinho até concorda com Adeodato sobre a possibilidade do ensino através da linguagem, mas não aceita que através da linguagem possa se aprender algo. E diante dessa afirmação, Agostinho lança a tese que irá permear toda sua obra e será sua defesa: “já declaro que o fim da palavra é duplo: ou para ensinar ou para

suscitar recordações nos outros ou em nós mesmos.” (AGOSTINHO, 1973, p. 323). No final do capítulo I, Agostinho já demonstra que o verdadeiro aprendizado será o que se encontra no seu íntimo, o buscar em Deus, na alma racional, o chamado homem interior.

Adeodato ainda na intenção de compreender o papel da palavra questiona Agostinho ao afirmar que o Mestre “não lhes ensinou palavras, mas, pelas palavras.” (AGOSTINHO, 1973, p. 324). Todavia, Agostinho refuta: “com as palavras nada mais fazemos do que chamar a atenção; entretanto, a memória, a que as palavras aderem, em as agitando, faz com que venham à mente as próprias coisas, das quais as palavras são sinais.” (AGOSTINHO, 1973, p. 324). Aqui já aparece a ideia da Teoria da Iluminação, como veremos mais abaixo.

A compreensão até aqui “se volta para a tese de que todas as palavras poderiam ser entendidas como sinais.” (HORN, 2006, p. 9). E aqui caminhamos para o capítulo II, onde ele vai abordar o papel da sintaxe, que constitui elemento principal no ato de ensinar, ou seja, o de se fazer entender para o outro, no caso, o discípulo. Mas como exposto, o ato de ensinar, através das palavras, é na intenção de rememorar. Enquanto o som é real, relacionando a palavra dita, nos faz imediatamente investigar a nossa mente a se buscar um significado para aquela palavra pronunciada, posto que está em nossa memória. Afirmando essa tese, Agostinho encerra o capítulo II, afirmando: “Podes facilmente reparar que explicaste palavras com outras palavras, isto é, sinais com outros sinais [...], porém, gostaria que, se pudesses, me mostrasses as coisas mesmas de que estas são os sinais.” (AGOSTINHO, 1973, p. 326).

Ao longo do capítulo III até o VI, Agostinho e Adeodato travam um diálogo estritamente sobre o papel e a função dos sinais, que não é objeto direto da nossa análise, visto que estamos buscando como se dá o processo da aprendizagem. No capítulo VII, por seu lado, Agostinho pede que Adeodato faça um resumo de tudo o que então foi discutido, e este aponta que

as palavras nada mais são do que sinais e que não pode existir sinal sem significar algo [...] Com isso ficamos avisados de que: ou se mostram sinais com

sinais ou, com sinais, se mostram outras coisas que sinais não são, ou então, sem sinal podem mostrar-se as coisas que podemos fazer depois de interrogados: e, desses três casos, detivemo-nos a considerar e discutir com mais minúcia o primeiro. (AGOSTINHO, 1973, p. 338-339).

O real interesse de Agostinho começa agora se desenhar através do papel da semântica. Eis a pergunta chave: “em primeiro lugar, dize-me se ‘homem é homem’.” (p. 341). Tal pergunta exprime a intenção de Agostinho de apresentar que aquilo que é dito não torna o objeto em si conhecido, pois homem como palavra, de certo, não é o homem (animal racional), mas um composto de duas sílabas. Ou seja, a palavra pronunciada representa a coisa enquanto seu significado, mas não sob o lugar da coisa material. Desse modo, para compreender o conhecimento real do objeto devemos nos ater ao que é significado, ou seja, o objeto real, e não no seu signo (palavra), ficando “estabelecido uma primazia da realidade em relação ao signo” (SPICA, 2010. p. 74) ou, nas palavras de Agostinho, “desejo, portanto, que compreendas bem que se devem apreciar mais as coisas significadas do que os sinais.” (1973. p. 344).

Defendendo que a realidade se constitui em hierarquia mais importante que o signo, Agostinho apresenta que “o conhecimento das coisas é mais preciso que os sinais das mesmas. Logo, o conhecimento das coisas que são significadas há de preferir-se ao conhecimento dos sinais.” (p. 345). Agostinho começa a caminhar para um campo mais radical de pensamento a fim de defender sua tese final, a da existência do homem interior. As palavras começam a se apresentar como insuficientes para se dizer que há de fato aprendido por meio delas. Adeodato no capítulo X ainda não consegue compreender como alguém possa aprender sem alguém se utilizar de sinais para ensinar. Eis que Agostinho expõe:

AGOSTINHO: Concordo com isto, mas não te parece que falar é uma coisa e ensinar é outra?

ADEODATO: Certamente, pois se fossem a mesma coisa não se poderia ensinar senão falando; mas, porque se ensinam muitas coisas com outros sinais

além das palavras, quem poderia duvidar dessa diferença?

AGOSTINHO: Ensinar e significar são a mesma coisa ou diferem em algo?

ADEODATO: Creio que a mesma.

AGOSTINHO: Fala corretamente quem diz que nós usamos de sinais (que significamos) para ensinar?

ADEODATO: Sem dúvida.

AGOSTINHO: Se alguém dissesse que ensinamos para usar sinais (para significar), não seria facilmente refutado pela afirmação precedente?

ADEODATO: Seria.

AGOSTINHO: Se, portanto, usarmos os sinais para ensinar, não ensinamos para usar os sinais: uma coisa é ensinar e outra coisa é usar os sinais (significar). (AGOSTINHO, 1973, p. 347).

Com esse trecho, encaminhamos para a conclusão de Agostinho ao afirmar que nada pode ser ensinado sem os sinais, e que o conhecimento tem muito mais valor do que os sinais, embora o conhecimento se expresse através dos sinais. Mas Agostinho retoma a sentença da possibilidade de ser aprender algo sem os sinais.

Se aquele espectador fosse tão inteligente que compreendesse por completo toda a arte de caçar só pelo o que viu, isto já seria o bastante para demonstrar, sem mais, que alguns homens podem ser instruídos sem sinais sobre algumas coisas, se bem que não sobre todas [...] umas coisas podem ser ensinadas sem sinais, e , conseqüentemente, é falso aquilo que há pouco nos parecia verdadeiro, isto é, não existir nada que se possa mostrar ou ensinar sem sinais. (AGOSTINHO, 1973, p. 348).

A partir desse momento Agostinho começa apresentar que as palavras (verbo) não se apresentam nem para que possamos ter conhecimento de fato sobre tal objeto, não sendo elas em absoluto que estão aptas a produzir conhecimento. A palavra torna-se subjugada ao mundo exterior. “Se me for apresentado um sinal e eu me encontrar na

condição de não saber de que coisa é sinal, este nada poderá ensinar-me; se, ao contrário, já sei de que é sinal, que aprendo por meio dele?” (AGOSTINHO, 1973, p. 348). Eis aqui a passagem demonstrada que são os objetos que ensinam as palavras. “Em si, palavras não ensinam nada além do seu som.” (HORN, 2006, p. 12).

“Eu ao contrário, já antes conhecia estas coisas, delas adquiri conhecimento sem que as ouvisse chamar assim por outrem, mas vendo-as com meus próprios olhos.” (AGOSTINHO, 1973, p. 349). As palavras então, são apenas sinais, não possuindo força alguma de constituição de conhecimento. Cabe a elas apenas a função de lembrar o que já é conhecido. O conhecimento é anterior a linguagem. Há uma necessidade da palavra estar presa ao seu conteúdo para ter sua existência. Se conheço, pronuncio aquilo que vejo, mas se vejo e não sei o que é, não consigo pronunciar.

Não aprendemos nada por meio desses sinais que chamamos de palavras: antes, como já disse, aprendemos o valor da palavra, ou seja, o significado que está escondido no som através do conhecimento ou da própria percepção da coisa significada; mas não a própria coisa através do significado [...] Se eu, no momento em que as vejo, por acaso fosse avisado com as palavras [...], aprenderia uma coisa que não sabia, não pelas palavras que foram pronunciadas, mas pela visão da própria coisa, por meio da qual conheci e gravei também o valor do nome. Pois quando aprendi a própria coisa, não acreditei nas palavras de outrem³, mas nos meus olhos; talvez acreditasse também nelas, mas apenas para despertar a atenção, ou seja, para procurar com os olhos o que era para eu ver.” (AGOSTINHO, 1973, p. 350).

³ “Um falante pode, com suas palavras, equivocar-se sobre a realidade de quatro maneiras: primeiramente, no caso de uma mentira; em segundo lugar, num erro; em terceiro lugar, na reprodução sem entendimento de um conteúdo; em quarto lugar, numa confusão de palavras. Fôssemos nós instruídos nas palavras, ao invés de conhecer os próprios estados de coisas, nesse caso não poderíamos em absoluto notar tal engano de conteúdo das palavras.” (HORN, 2006. p. 13).

Chegamos ao ponto que Agostinho desconsidera totalmente a função dos sinais para obtenção do conhecimento, pois o sinal reconhece o som da palavra proferida que é captado pela audição; a coisa que vier a ser conhecida é captada pela visão; e o significado do que é conhecido pelos sentidos permite questionar de como podemos adquirir o conhecimento apresentado aos sentidos, já que a relação entre o sinal e a coisa não é real? E aqui avançamos para a sua Teoria (Doutrina) da Iluminação.

A partir do capítulo XI o *De Magistro* deixa de ser um diálogo e torna-se uma exposição sobre o que Agostinho queria desde o início que é entender o processo de ensino e aprendizagem. Eis que aqui nota-se o papel da pragmática, ou seja, da teoria que analisa a linguagem partindo da interação entre a pessoa que fala (falante) e o efeito que sua fala tem na pessoa que ouve (ouvinte).

O valor das palavras [...] apenas incitam a procurar as coisas, sem, porém, mostrá-las para que as conheçamos. No entanto, ensina-me algo quem apresentar, diante dos meus olhos ou a um dos sentidos do corpo ou também a própria mente, as coisas que quero conhecer. Com as palavras não aprendemos senão palavras. [...] Ao serem proferidas palavras, é perfeitamente razoável que se diga que nós sabemos ou não sabemos o que significa; se o sabemos, não foram elas que no-lo ensinaram, apenas o **recordaram** [...] Não consultamos a voz de quem fala, a qual soa por fora, mas a verdade que dentro de nós preside à própria mente, incitados talvez pelas palavras a consultá-la. Quem é consultado ensina verdadeiramente, e este é Cristo, que habita, como foi dito, no homem interior. (AGOSTINHO, 1973, p. 350-351. Grifo nosso).

As palavras nos convidam a buscar a verdade dentro de nós. Os objetos externos são apreendidos pelos nossos sentidos, mas e a nossa mente? E as ideias que nela contém? Apenas o Mestre interior, é capaz de nos ensinar verdadeiramente. E é essa compreensão da verdade interior que nos faz compreender a verdade exterior dos objetos. A única tarefa da

linguagem é a de nos incitar a buscar a verdade interior. “O exterior é meramente apto a nos chamar algo à consciência, enquanto a verdade ensina no ‘interior’ do ser humano.” (HORN, 2006, p. 13).

Diante disso, Agostinho nos apresenta que a verdade não pode ser conhecida através dos sinais e nem do mundo externo, da qual derivará a tese da busca da verdade interior, tese defendida em outras obras, como: *A verdadeira religião* e *Confissões*. Inspirado em Plotino, ele já defendia que os objetos sensoriais agem sobre os sentidos, não escapando a alma que conseqüentemente se manifesta, não pelo conteúdo externo, mas sim do seu interior, manifestando a representação do objeto que é a sensação, dado que a sensação é o corpo passivo, ao passo que a alma é ativa. (REALE, 2003, p. 90).

A sensação é só o primeiro passo do conhecimento. A alma julga conhecimento com base racional segundo aquilo que deve ser imutável e perfeito. Ora, os objetos externos são mutáveis e imperfeitos. Assim, de onde viriam esses critérios que a alma julga ser superiores às coisas? Não poderia ser dela mesmo, uma vez que, ela também é mutável. Portanto, parece que há algo superior, acima de nossa mente que age em relação a alma para estipular esses critérios. Essa coisa superior chama-se Verdade. Essa verdade captada por nós é constituída pelas Ideias, que são as supremas realidades inteligíveis – as *rationes intelligibiles incorporales que rationes*. Eis a Teoria da Iluminação.

A doutrina de Agostinho sobre a iluminação substitui a doutrina platônica de anamnese ou reminiscência. Para Platão, as almas humanas contemplaram as Ideias antes de encarnar-se nos corpos, e depois se recordaram delas na experiência concreta. Para Agostinho, ao contrário, a suprema Verdade de Deus é uma espécie de luz que ilumina a mente humana no ato do conhecimento, permitindo-lhe captar as Ideias, entendidas como as verdades eternas e inteligíveis presentes na própria mente divina. (REALE, 2003, p. 91).

Neste sentido, Agostinho de certa forma promove uma reforma na filosofia platônica. Por um lado, faz das Ideias os pensamentos de Deus (como já haviam feito, embora de modos diferentes, Fílon, os Medioplatônicos, e Plotino) e, por outro, rejeita a doutrina da reminiscência, ou melhor, ele a repensa *ex novo*. Sobre o primeiro ponto, essa transformação se impunha no contexto geral do criacionismo, que está na base da doutrina agostiniana. Agostinho insiste no fato de que só a *mens*, a parte mais elevada da alma, chega ao conhecimento das Ideias.

Do que já foi exposto Agostinho caminhará para expor o papel do mestre, temática essa que nos proporcionará a ponte para o pensamento de Tomás de Aquino. Qual seria então o papel do mestre já que as palavras nada nos ensinam? Agostinho afirma:

E porventura, os mestres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos e não as disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? [...], mas quando tivera explicado com as palavras todas as disciplinas que dizem professar [...] então é que os discípulos vão considerar consigo mesmos se as coisas ditas são verdadeiras, contemplando segundo as suas forças a verdade interior. Então é que, finalmente, aprendem; e, quando dentro de si descobrirem que as coisas ditas são verdadeiras, louvam os mestres sem saber que elogiam mais homens doutrinados que doutos. [...] **Erram, pois, os homens ao chamarem de mestres** o que não o são [...] e porque, como depois da admoestação do professor, logo aprendem interiormente, julgam que aprenderam pelo mestre exterior, que **nada mais faz do que admoestar**. [...] **não se chame a ninguém de mestre na terra**, pois o verdadeiro mestre e único Mestre de todos está no céu. (AGOSTINHO, 1973, p. 355. Grifo nosso).

Na afirmação de Agostinho são formadas teses caras para a relação do mestre e discípulo e a relação do ensino e aprendizagem e que levará Tomás a não concordar com essa visão. Em Agostinho observamos uma “forte desvalorização do valor cognitivo dos sinais linguísticos” e com isso

advém diversos problemas do papel/função da linguagem e até mesmo sobre a verdade. (HORN, 2006, p. 14). Uma vez que a verdade se encontra no interior do homem e não há possibilidade da linguagem para sua externalização, torna a verdade um local onde não se pode ter acesso pela comunicação abrindo margem para a noção da subjetividade da verdade, uma vez que eu não consiga enunciá-la, e se conseguisse, o ouvinte não a captaria. Mesmo se todos estivessem de posse da verdade interior através da iluminação, ela torna-se incomunicável.

O ponto central da obra *De magistro* se encontra, contudo, noutra lugar; ele consiste na tese de que, não os sistemas de sinais, mas somente os conteúdos intermediados no ‘interior’ são de significado cognitivo. Agostinho, portanto, combina um convencionalismo filosófico-linguístico, que acentua o caráter de imposição de sinais linguísticos, com uma concepção neoplatônica do acesso imediato aos objetos inteligíveis. (HORN, 2006, p. 14).

Acerca da mesma questão, Spica (2010, p.78), afirma:

Ao tirar da palavra o poder de ensinar, Agostinho reduz também o poder da comunicação [...] seria interessante perguntar a Agostinho se a incapacidade de expressar nossos pensamentos surge de uma incapacidade da linguagem ou do próprio pensamento? [...] pois não podemos pensar nada sem a linguagem [...] no século XX essa noção é criticada por autores como Wittgenstein, e Gilbert Ryle, dentre outros. Para esses, a linguagem não serve simplesmente como meio de transporte do pensamento, mas é já pensamento, ou melhor, é constitutiva do próprio conhecimento.

Tomás, alinhado com o pensamento aristotélico, admite que por meio dos sinais o mestre causa conhecimento no aluno através da razão natural dele, entendendo que o processo de ensinar é um movimento que

vai da potência ao ato. Vejamos agora como Tomás de Aquino elabora sua tese em relação ao processo de ensino aprendizagem.

Tomás de Aquino:

Tomás de Aquino é considerado um dos expoentes mais reconhecidos do período escolástico, sobretudo pela influência que sofreu da filosofia aristotélica e menos pela a platônico-agostiniana. É originário de Roccasecca, no sul de Lácio, nascendo aí em 1221. Foi também um importante discípulo de Alberto Magno, ensinou em Paris, onde foi agraciado com o título de *magister* em teologia, e em outras universidades europeias. Faleceu em 7 de março de 1274, aos 53 anos, quando viajava para Lyon, por ordem do papa Gregório X, precisamente para participar de um Concílio. (REALE, 2003, p. 212).

No que concerne à sua filosofia da educação, não faz em sua obra homônima a de Agostinho – *De Magistro* - o mesmo desenvolvimento sobre o processo do ensino e aprendizagem. Ele se preocupa, sim, com a função dos sinais e como se dá esse processo de mediação do conhecimento, mas de modo mais sucinto que Agostinho. Seu olhar se dará substancialmente para a compreensão do movimento da potência ao ato, do conceito de ciência, de como o mestre pode ensinar verdadeiramente e até a possibilidade de um auto didatismo.

Diferente de Agostinho, Tomás não escreve suas obras em forma de diálogos, mas sim de uma forma mais sistemática. A maioria de suas obras é organizada pela chamada *quaestio disputata*, sendo a essência da educação escolástica. Na universidade não bastava mais apenas a exposição dos autores e suas teses, mas sim que se examinasse criticamente na disputa. O *modus operandi* dessas *quaestiones* é como um rito pedagógico. Uma *quaestio disputata* é dedicada a um tema e dividida em artigo, que correspondem a capítulos ou aspectos do tema. Primeiro, enuncia-se a tese de cada artigo, começando por dar voz ao adversário

sobre o que pretende defender. Não era recusado nenhum argumento, pois assim considerava a temática sob um ângulo universal. O espírito da *disputatio* é o espírito da universalidade. (LAUAND, 1999, pp. 16-17).

O *De magistro* de Tomás segue-se de quatro artigos. Primeiro, se pode o homem ensinar e ser dito mestre ou somente Deus (artigo mais importante da nossa proposta); segundo, se alguém pode ser dito mestre de si mesmo (e aqui seria uma tentativa do auto didatismo); terceiro, se o homem pode ser ensinado pelo anjo (não nos deteremos nesse artigo nesta questão); e o quarto artigo, se ensinar é ato da vida ativa ou contemplativa.

No primeiro artigo, são apresentados dezoito argumentos contrários ao que Tomás pretende defender que resultará na questão de se o mestre pode ensinar ao discípulo e ser dito mestre, contrariamente ao que Agostinho afirmara em sua obra. Na sequência realizaremos uma síntese dos argumentos contrários e das respostas que Tomás apresentou e, assim, captar a essência do que ele quer nos mostrar.

Tomás, utilizando-se do argumento de Agostinho, afirma: “se o homem ensina, não o faz senão por alguns sinais. [...], mas através do sinal não se pode chegar ao conhecimento das coisas”, como já observamos anteriormente. Outro argumento é que “ensinar não é outra coisa que causar a ciência em outrem. Ora, o sujeito da ciência é o intelecto; os sinais sensíveis pelos quais tão só parece que o homem possa ser ensinado, não chegam até a parte intelectual, mas permanecem na potência sensitiva. Por consequência, o homem não pode ser ensinado pelo homem.” (*De ver. XI – De Magistro*. art. 1).

Novamente é visto em Agostinho que “o homem está em relação à cátedra assim como o agricultor com relação à árvore”. O agricultor não faz as árvores, mas as cultiva. Logo, ao homem não pode ser dito dador da ciência, mas o que a disponibiliza. Presente também em Boécio, o argumento se segue que ao homem cabe apenas ensinar a excitar outro homem a conhecer; mas quem excita o intelecto para saber, não o faz saber. Logo, um homem não faz outro homem saber.

Ainda sobre a transmissão da ciência, apresenta-se contrariamente ao entendimento de que ciência é a representação das coisas da alma e um

homem não pode representar a alma a outro homem, pois essas operações são internas, e pertencente só a Deus. A ciência requer certeza de conhecimento. Ora, um homem não pode produzir certeza por meio dos sinais sensíveis. Logo, um homem não pode ensinar a outro. Agora, Tomás antes de responder à questão e de rebater todos os argumentos contrários, apresenta alguns argumentos que não são dele, para auxiliar sua posição final. Alicerçado na *Metafísica* de Aristóteles que diz que “é perfeito todo aquele quando pode gerar semelhantes a si”, Tomás afirma: “ora, a ciência é certo conhecimento perfeito. Logo, o homem que tem ciência, pode ensinar a outro.” (CAMELLO, 2000, p. 79, nota 8).

A resposta de Tomás apresenta que

a causa primeira, com efeito, pela eminência de sua bondade, confere as outras coisas não apenas que sejam, mas também que sejam causas. [...], as formas naturais preexistem na matéria, não em ato, mas só em potência da qual se passa ao ato pelo agente extrínseco próximo, não apenas pelo agente primeiro. [...], do mesmo modo se dirá também da aquisição das ciências, ou seja, as primeiras que preexistem em nós algumas sementes das ciências, ou seja, as primeiras concepções do intelecto. (*De ver. XI – De Magistro*. art. 1).

Ao afirmar que as coisas naturais preexistem em nós, o Aquinate afirma que preexiste de dois modos: “Primeiro, na potência ativa completa, ou seja, quando o princípio intrínseco pode suficientemente levar ao ato perfeito [...]; segundo, na potência passiva, ou seja, quando o princípio intrínseco não é suficiente para eduzir ao ato.” (*De ver. XI – De Magistro*. art. 1). E desse modo, com maestria, Tomás apresenta a tese da função do mestre para a aprendizagem,

Quando, pois, preexiste algo na potência ativa completa, então o agente extrínseco não age senão o agente intrínseco, e ministrando-lhe aquelas coisas pelas quais possa passar ao ato [...], quando, porém, algo preexiste apenas na potência passiva, então o

agente extrínseco é o que eduz principalmente da potência ao ato. [...] A ciência, pois preexiste no que aprender em potência não apenas passiva, mas ativa; do contrário, o homem não poderia por si mesmo adquirir a ciência. (*De ver. XI – De Magistro. art. 1*).

É importante notar aqui que Platão defendia uma visão que todo tipo de aprendizado estaria em ato na natureza humana, e Agostinho seguiria essa linha de pensamento, mas Tomás apresenta que toda forma de aprendizado estariam em formas de disposições potenciais, sendo atualizadas por uma causa eficiente próxima, um agente exterior, como por exemplo, o professor, e repetidas as ações aprendidas, posteriormente hábitos com a mediação da razão. (PICHLER, 2008, p. 6).

Nesse ponto Tomás consegue salvar a teoria agostiniana de que existem Ideias em nós e são elas que nos possibilitam um certo aprendizado, mas também consegue salvar o papel do mestre no processo educativo e a possibilidade de uma ciência auto didata. Percebemos a distinção que Tomás faz entre o intelecto teórico (especulativo) e o intelecto operativo (prático), ambos tendo finalidades distintas, o primeiro visando a operação e o segundo, a verdade. Nesse caso, o professor tem um papel em ambas aquisições de ciência no discípulo.

Chegando ao fim de sua resposta e deixando claro sua tese, Tomás diz: “há dois modos de adquirir a ciência; um, quando a razão natural por si mesma chega ao conhecimento das coisas desconhecidas [ou seja, a um conhecimento que não possuía] – e tal modo chama-se invenção [descoberta]; outro, quando à razão natural é ministrada externamente como ajuda [recebe ajuda de fora], e esse modo chama-se disciplina [ou seja, ensino].” (*De ver. XI – De Magistro. art. 1*). Nota-se que aqui o papel do professor é infundir conhecimento ao educando, não que o mesmo conhecimento em ato do intelecto do professor seja transferido, mas de modo pedagógico, através dos sinais, didática, etc., se produz um saber semelhante, conforme o princípio metafísico do movimento da potência ao ato. (PICHLER. 2008. p. 7). Pode então um homem ser chamado mestre, pois ensina ao aluno, causando conhecimento no aluno com a atividade da

razão natural dele assim como podemos dizer que um médico causa a saúde no doente.

Ao que se segue, mesmo com sua brilhante resposta para a defesa de sua tese, Tomás refutará cada argumento contrário que foi apresentado. Ele concorda que o conhecimento não se faz pelo conhecimento dos sinais, mas afirma que se dá pelos princípios que nos são propostos por meio de alguns sinais. O conhecimento desses princípios produz em nós a ciência das conclusões (causas) e não propriamente o conhecimento dos sinais. Tomás não nega o conhecimento já preexistente, aliás, apresenta que o papel do professor é auxiliar o aluno a chegar nessa conclusão já existente nele, pois não se encontra em ato completo, mas como em razões seminais, isto é, como potência, e pelo ensinamento, se faz no discípulo a ciência semelhante a do mestre, levada da potência ao ato.

O artigo II irá questionar se alguém pode ser mestre de si mesmo. Como vimos, Tomás dá a entender haver uma possibilidade de um tipo de ciência, a da descoberta. Mas será ela o suficiente para afirmar que alguém aprende apenas e essencialmente de um só modo? Aos argumentos que vem defender essa concepção de autodidatismo, observamos que o intelecto agente é a causa principal de conhecimento e o mestre apenas causa instrumental. Logo, o intelecto agente ensina mais interiormente do que o homem exteriormente. Mas, uma vez que dizemos que o conhecimento está em nós por meio dos princípios naturalmente conhecidos pela luz do intelecto agente, é mais provável o aprendizado e mais confiável o que se chega por si mesmo e não ensinado exteriormente. Do mesmo modo, como o médico cura a si mesmo, alguém pode a si mesmo ensinar. (*De ver. XI – De Magistro. art. 2.*)

Tomás não nega a possibilidade do conhecimento sem a necessidade de um agente externo para ensinar algo, pois por meio da luz da razão podemos chegar a muitos conhecimentos que não foram ensinados externamente, o que podemos nomear como invenção e/ou descoberta. Esse procedimento, pelo o que podemos indicar, seria da aplicação do método dedutivo. Todavia, mesmo esse alguém aprendendo

algo de modo por si próprio não deve ser chamado de mestre de si mesmo ou que se ensina a si mesmo.

Segundo ele, há

dois modos como os princípios agem nas coisas naturais [...]; o primeiro é quando o agente tem em si tudo o que é causado, por meio dele, no efeito; [...] com efeito existem alguns agentes nos quais preexiste senão uma parte daquelas coisas que são feitas [...], donde, como não está em ato o efeito a induzir a não ser em parte, não será perfeitamente agente. O ensinamento, porém, implica a perfeita ação da ciência no docente ou mestre; daí que convém que aquele que ensina ou é mestre tenha a ciência que causa no outro, explícita e perfeitamente, como naquele que aprende por meio do ensinamento. Quando, entretanto, a ciência é adquirida por alguém por meio de um princípio intrínseco, aquilo que é causa agente da ciência não tem a ciência a ser adquirida senão a parte, ou seja, o quanto relativo às razões seminais da ciência [...], e assim de tal causalidade não pode ser extraído o nome de docente ou de mestre, falando em nome próprio (*De ver. XI – De Magistro. art. 2.*).

Nessa perspectiva, Tomás advoga contra uma posição que estava presente na tradição teológica, principalmente na Faculdade de Teologia de Paris, na qual acreditava-se que o intelecto humano, em relação ao processo de aprendizagem, necessitava da iluminação imediata de Deus, visão agostiniana vigente na época. (PICHLER. 2008. p. 8.). Tomás não nega a importância do conhecimento interior e do papel do intelecto agente, mas também não descredibiliza a função dos órgãos e suas operações próprias, como se Deus os tivesse criado sem propósito ou se como os sentidos não ajudassem a obtenção do conhecimento.

Refutando as primeiras colocações apresentadas no artigo II, mesmo o intelecto agente sendo causa principal do conhecimento, diferente do mestre que é causa instrumental, no sujeito não preexiste a ciência completamente ao ponto dele conhecer tudo por si; ao ponto de que quem ensina, contém de modo completo, o conhecimento, ambos

iluminados pela razão natural. Ao passo que dá parte do que causa a ciência o modo mais perfeito é por meio do ensinamento, “pois o que ensina, conhecendo explicitamente toda a ciência, pode mais expeditamente induzir à ciência do que alguém que é induzido por si mesmo, pelo fato de que conhece, em generalidade, os princípios da ciência em certa comunidade.” (*De ver. XI – De Magistro. art. 2.*).

Acima foi exposto um argumento que uma vez que o médico causa sua saúde, alguém poderia ser mestre de si mesmo. Pensando assim poderia ser um argumento forte para demonstrar o conhecimento único pelo auto aprendizado. Mas Tomás afirma que “o médico cura enquanto previamente tem a saúde não em ato, mas no conhecimento da arte médica; o mestre, porém, ensina enquanto tem a ciência em ato.” (*De ver. XI – De Magistro. art. 2, ad. 6*). Ora, o médico não se cura pelo fato de ter a saúde em ato, pois encontra-se doente, e só consegue se auto curar devido ao conhecimento teórico, que foi ensinado por alguém. Por essa linha de raciocínio não tem como alguém ser mestre de si mesmo, pois não tem como alguém ter ciência em ato e ao mesmo tempo não ter de modo que possa e precise se auto ensinar.

Quando se fala do objetivo de se ensinar no quarto artigo, questiona-se se seria um ato para a vida contemplativa ou ativa. Tomás apresenta que entre a vida contemplativa e a vida ativa há distinções entre si na matéria e no fim. A matéria, na vida contemplativa, seriam as razões conhecíveis das coisas; já o fim, a visão da verdade. Na vida ativa, a matéria, seriam as coisas temporais e o fim a utilidade para os próximos. Ou seja, o fim do conhecimento do intelecto ativo são as atividades exteriores, como a prática das virtudes morais, a política, por meio da prudência, assim como todas as outras virtudes humanas e o fim do conhecimento contemplativo é a busca da verdade, a incriada, a contemplação do divino, do princípio e fim de todos os entes. (PICHLER. 2008. p.8.). Ora, se são dois modos de conteúdos diferentes de aprendizado, logo são duas maneiras também assim de se ensinar. De um lado, ensinar refere-se a uma determinada matéria, a coisa que se ensina,

própria da vida contemplativa; e de outro, ensina-se conteúdos a alguém, ou seja, a transmissão da ciência, própria da vida ativa.

Nessa perspectiva, Tomás demonstra que relacionado ao ensino estamos falando da vida ativa, na qual se ensina, como dissemos acima, principalmente sobre as virtudes e seus desdobramentos que implica também, de certo modo, da vida contemplativa, pois como argumentado pelo próprio Tomás “a ativa precede a contemplativa com relação àqueles atos que, de algum modo, convém com a contemplativa. Quando, porém, aqueles atos que recebem a matéria da vida contemplativa, é necessário que a ativa siga a contemplativa.” (*De ver. XI – De Magistro. art. 4.*)

Considerações finais

Exposto brevemente as duas obras de modo significativo a suas épocas e influenciado respectivamente o pensamento pedagógico do processo de ensino aprendizagem, Tomás apresenta uma outra versão daquela apresentada por Agostinho, da qual “só Deus ensina”, uma vez que a verdade interior é o fundamento das coisas e dos sinais e a força das palavras tem utilidade em chamar atenção para as coisas e não para o seu ensino, elucidada em sua Teoria da Iluminação, posição essa muito difundida antes dos escritos do Tomás.

Deus, segundo Tomás, ensina sim no interior do homem, mas não anula o aprendizado exterior. Assumir unicamente a visão agostiniana é tomar o cristianismo com uma posição muito espiritualista, negando as potencialidades da criatura, defendida por Tomás. (PICHLER. 2008. p. 9.). O homem participa da construção do seu conhecimento e para justificarmos essa afirmação de uma maneira melhor, encontramos na *Súmula contra os Gentios*, no capítulo primeiro, no ofício do sábio, Tomás, citando Aristóteles, deixa claro o papel do sábio, tendo ele a função de “dar nome às coisas, manda que se chamem sábios aqueles que se organizam diretamente às coisas e presidem ao seu reto governo.” (S.c.G. c. I.). Não seria esse o papel do mestre? E se sim, não lhe cabe,

uma vez de dado os nomes às coisas, e organizarem essas mesmas coisas e dominarem as virtudes para seu reto governo também ensinar aos discípulos?

E por fim, no *capítulo terceiro* da *Súmula contra os Gentios* encontramos uma tese fantástica que contempla toda nossa temática e a posição de Tomás sobre a possibilidade do conhecimento da verdade. “Existem muitas maneiras de descobrir a verdade”. Essa afirmação por si só já nos demonstra o panorama que Tomás quer traçar para justificar as formas de ensino.

A inteligência humana é incapaz, pelas suas próprias forças, de aprender a substância ou a essência íntima de Deus. Com efeito, o nosso conhecimento intelectual, conforme o próprio modo da vida presente, tem seu ponto de partida nos sentidos corporais, [...] existem em Deus verdades inteligíveis, as quais são acessíveis à razão humana; em contrapartida, outras há que superam totalmente as forças da razão humana. É fácil fazer a mesma constatação a partir dos graus de conhecimento que podemos ter das coisas. [...] é o caso que se dá com o camponês, que é incapaz de compreender as sutis considerações da Filosofia. Ora, a inteligência dos anjos supera muito a dos homens (S.c.G. c. III).

Ora, se temos uma hierarquia de conhecimentos, como se daria a evolução deles? Não seria através do ensino? Especificamente o ensino do mestre? Vejamos.

Consequentemente, assim como seria loucura um ignorante julgar falso o que ensina um filósofo, sob o pretexto de que não o pode compreender, da mesma forma, e com muito maior razão ainda, seria para o homem uma grande tolice julgar falso o que é revelado pelo ministérios dos anjos, sob o pretexto de que a razão humana não consegue descobrir tais coisas (S.c.G. c. III).

Portanto, diante do exposto, sustentar a tese agostiniana de que “só quem ensina é Deus” é desvalorizar toda a produção humana de conhecimento, do qual o homem possui potencialidades naturais para tal confecção, mas sempre de acordo com o projeto divino. Afirmar a existência infusa da graça e do intelecto agente, não anula as potencialidades da razão natural, que por seus próprios meios aprende, com o auxílio do mestre, do externo, da função da sua vida ativa, para viver a vida virtuosa progredindo seu conhecimento para a vida contemplativa, que tem por seu fim, contemplar a verdade divina.

Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Abril Cultural. 1ª ed. 1973.

AQUINO, Tomás de. *Os pensadores*. v. VIII. *Súmula contra os Gentios*. Trad. Luiz João Baraúna. Abril Cultural. 1ª ed. 1973.

AQUINO, Tomás de. *De Magistro: Sobre o mestre* (Questões Discutidas sobre a Verdade, XI) Introdução, tradução e notas por Maurílio J. O. Camello. UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – 2000.

AQUINO, Tomás de. *Verdade e conhecimento*. Tradução, estudos introdutórios e notas de Luiz Jean Lauand e Mario Bruno Sproviero. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.) *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENNING, Leoní Maria P. (org.) *Filosofia e Educação: caminhos cruzados*. Curitiba: Appris, 2015. <https://doi.org/10.20396/rfe.v7i2.8637548>

HORN, Christoph. *Agostinho* – Teoria Linguística dos Sinais. Trad. Roberto Hofmeister Pich. VERITAS. Porto Alegre. V. 51. N.1. março 2006. pp.. 5-17. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2006.1.1879>

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 2 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. 2 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARTINS, Marcos F. & PEREIRA, Ascísio R. *Filosofia e Educação* (orgs.). São Carlos: EDUFScar, 2014.

PICHLER, Nadir Antonio. O ensino na obra De Magistro de Tomás de Aquino. *Revista eletrônica do curso de Filosofia*. UFN (Universidade Franciscana). 2008.

REALE, Giovanni. *História da filosofia: patrística e escolástica*, v. 2. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Fausto. *Os filósofos e a educação*. Chapecó: Argos, 2014.

SPICA, Marciano Adilio. A insuficiência da linguagem: apontamentos a respeito do De Magistro de Agostinho. *Revista Espaço Acadêmico* – nº 109 – junho de 2010

Data de registro: 16/08/2020

Data de aceite: 16/12/2020



Um esboço sobre a natureza dos objetos da matemática¹

*Iuri Kieslarck Spacek **

*William Casagrande Candioto ***

*Ademir Damazio ****

Resumo: A natureza dos objetos da Matemática é um dos temas que reflete posicionamentos distintos em relação ao processo de ensino da disciplina. Ao adotar essa premissa, o presente texto tem como objetivo discutir o processo histórico e lógico de desenvolvimento da Matemática, na especificidade de seus objetos, com base em concepções realistas e antirrealistas. Além disso, atenta para as manifestações de uma inversão metafísica da compreensão desses objetos. Esse objetivo tem como referência o seguinte questionamento: Qual é a compreensão sobre a natureza dos objetos da Matemática, no processo de desenvolvimento dessa ciência, revelada pelas concepções materialistas e idealistas, realistas e antirrealistas? A discussão inicia pela caracterização dos objetos da Matemática em suas manifestações realistas e antirrealistas, com ênfase nos processos de

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001.

* Doutorando em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). *E-mail:* iurisk@hotmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8231413467135132>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8785-9912>.

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE). *E-mail:* williamcasagrande@hotmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7532006364279710>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0955-5577>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aposentado e Pesquisador Independente *E-mail:* addamazio71@gmail.com. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4995772976409473>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-3377>.

entificação realizados pelos pitagóricos, por Platão e por Aristóteles. Em seguida, realiza-se um movimento de caracterização da compreensão dos objetos da Matemática com centralidade no idealismo e do materialismo. Tais abordagens são realizadas com fundamentos em uma outra, a filosófico-histórica, com o intuito de desnudar a essência pela qual se expressa o entendimento sobre os objetos matemáticos como necessário em processos de educação escolar.

Palavras-chave: Filosofia da Matemática. Concepções de Matemática. Educação Matemática.

The nature of mathematical objects outlined

Abstract: The nature of mathematical objects is one of the themes in the process of teaching mathematics that reflects distinctive positions. Based on this premise, the present article aims to discuss the historical and logical process of development of Mathematics, taking into account the specifics of its objects, found on unrealistics and realistic concepts. Furthermore, it considers the manifestations in the comprehension of metaphysics inversion of these objects. This objective has as reference the following question: What is the comprehension of the nature of mathematical objects, in the process of development of this science, disclosed by materialistic and idealistic, realistic and unrealistic concepts? The discussion begins with the characterization of the mathematical objects from the realistic and unrealistic manifestations, with an emphasis on the process of entification which was carried out by pythagoreans, such as Plato and Aristotle. Subsequently, it provides the characterization of the comprehension of the mathematical objects based on idealism and materialism. The approaches applied are based on another one, that is the philosophical and historical one, which intends to unveil the essence by which it expresses the comprehension of the mathematical objects as paramount for the educational process.

Key-words: Philosophy of Mathematics. Mathematical concepts. Mathematics Education.

Un esbozo sobre la naturaleza de los objetos matemáticos

Resumen: La naturaleza de los objetos matemáticos es uno de los temas que refleja diferentes posiciones en relación al proceso de enseñanza de la disciplina. Al adoptar esta premisa, el presente texto tiene como objetivo discutir el proceso histórico y lógico de desarrollo de las Matemáticas, en la especificidad de sus objetos, basándose en concepciones realistas y antirrealistas. Además, atenta a las manifestaciones de una inversión metafísica en la comprensión de estos objetos. Este objetivo tiene como referencia la siguiente pregunta: ¿Cuál es la comprensión de la naturaleza de los objetos de las Matemáticas, en el proceso de desarrollo de esta ciencia, revelada por las concepciones materialistas e idealistas, realistas y antirrealistas? La discusión comienza con la caracterización de los objetos de las Matemáticas en sus manifestaciones realistas y antirrealistas, con énfasis en los procesos de entificación realizados por los pitagóricos, Platón y Aristóteles. seguida continuación, se realiza un movimiento de caracterización de la comprensión de los objetos de las Matemáticas con centralidad en el idealismo y el materialismo. Tales abordajes son realizados con fundamentos en un otro, el filosófico-histórico, con el intuito de develar la esencia por la cual se expresa el entendimiento sobre los objetos de las Matemáticas como necesarias en los procesos de la educación escolar.

Palabras clave: Filosofía de la Matemática. Concepciones de Matemáticas. Educación Matemática.

Introdução

O escopo do presente artigo é a evidência de determinadas compreensões referentes à natureza dos objetos da Matemática produzidas no processo histórico e lógico de desenvolvimento da referida ciência. Dada a abrangência da temática, a delimitação recai nas concepções realistas e antirrealistas, bem como nas manifestações de uma inversão metafísica da compreensão desses objetos. A discussão se volta à natureza dos objetos matemáticos e seu papel no processo de conhecimento da realidade. Ao mesmo tempo, trata do aspecto norteador e da influência das diversas formas de compreensão do processo de apropriação e conhecimento da realidade sobre o ensino. Ou seja, o pressuposto é de que o entendimento do processo

de compreensão da realidade – e, em particular, dos objetos de conhecimento matemático – pode influenciar nas finalidades, nas ações e nos motivos da atuação do professor. De acordo com Fiorentini (1995, p. 3), “[...] cada professor constrói idiossincraticamente seu ideário pedagógico, a partir de pressupostos teóricos e de sua reflexão sobre a prática”. Desse modo, é possível considerar que

[...] por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e de Educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e finalidades que o professor atribui ao ensino de Matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem. (FIORENTINI, 1995, p. 4).

Portanto, a premissa é de que a organização do ensino, seja qual for a base teórica, está articulada à condição essencial, entre outras, de o professor estar atento à finalidade da sua proposta, assim como às formas de alcançá-la. Por consequência, requer um modo de compreensão da realidade da qual se fundamenta a referida proposta, bem como do papel do conhecimento a ser ensinado, o que aponta para a sua finalidade. Nesse sentido, o requisito que se apresenta, ao professor, é o entendimento do objeto e de seu conteúdo, tanto da disciplina curricular quanto dos conceitos a serem ensinados.

Nesse contexto, apresenta-se o presente estudo, o qual constitui parte de uma pesquisa mais ampla referente às bases e aos princípios de uma organização de ensino que promova o desenvolvimento do pensamento matemático teórico dos estudantes (DAVÍDOV, 1988). Esse recorte diz respeito ao primeiro movimento de análise, cuja centralidade é um dos aspectos que exercem influência sobre a ação dos professores de Matemática, a saber: a natureza dos objetos do conhecimento da Matemática. Tal escolha se justifica pelo pressuposto de que a compreensão dos objetos em questão se constitui em necessidade para a organização do ensino. Consequentemente, tem implicações sobre o modo de entendimento

da realidade, o que vislumbra o alcance, com ciência, de possibilidades e limites de atuação do professor.

Esta pesquisa adotou uma abordagem filosófico-histórica, com o intuito de desnudar a essência pela qual se expressa o entendimento sobre os objetos matemáticos com base nas concepções supracitadas. O questionamento central em movimento foi: Qual é a compreensão sobre a natureza dos objetos da Matemática, no processo de desenvolvimento dessa ciência, revelada pelas concepções materialistas e idealistas, realistas e antirrealistas?

Para tanto, no processo de investigação e exposição, a preocupação foi com a caracterização analítica das concepções realistas e antirrealistas em relação à ontologia dos objetos matemáticos e do conhecimento matemático, com base no idealismo e no materialismo. O argumento para a adoção de tal procedimento tem em vista que tal compreensão se reflete, de maneira direta ou indireta, em tendências de ensino de Matemática que, por sua vez, influem no processo de formação de professores e, por consequência, no ensino da referida disciplina.

Em tal caminho percorrido, não se perde de vista a caracterização das concepções realistas e antirrealistas em relação à ontologia dos objetos matemáticos, bem como o valor de verdade (SHAPIRO, 2000). Tais referências subsidiam uma discussão sobre as concepções realistas que se desenvolveram na Grécia Antiga, em especial aquelas desenvolvidas pelos pitagóricos, por Platão e por Aristóteles. A validade de tal abordagem é decorrente da forte influência que a discussão acerca da natureza dos objetos matemáticos – realizada pela corrente pitagórica, assim como as interpretações de Platão e Aristóteles – exerce sobre as tendências de ensino da Matemática. Cita-se, por exemplo, as tendências Formalistas Clássica (FIORENTINI, 1995; MIGUEL, 1995) e Moderna (FIORENTINI, 1995), além dos resquícios das referidas concepções em outras tendências. Para além disso, também se justifica pela influência estabelecida sobre outras correntes filosóficas mais atuais, apesar de suas evidentes especificidades (CASTRO, 2014; SHAPIRO, 2000; SILVA, 2007).

Vale antecipar os primeiros anúncios referentes à análise por meio da caracterização do objeto do conhecimento matemático com base nas concepções idealistas e materialistas. Para as primeiras, o conhecimento matemático possui uma estrutura independente da realidade física e sua constituição ocorre em seu próprio processo de composição. Portanto, possui existência na ideia, seja ela subjetiva – como querem os idealistas subjetivos — ou objetiva — como pretendem os idealistas objetivos. O segundo grupo de concepções, dos materialistas, apresenta uma compreensão diametralmente oposta, pois defende que o conhecimento matemático possui uma estrutura própria na matéria.

Na presente pesquisa, a opção é pela defesa dialética-materialista de que os objetos matemáticos se constituem em abstrações próprias ao processo de conhecimento da realidade na atividade do ser humano. Dito de outro modo, é reflexo da realidade, mas não se caracteriza em uma transposição mecânica desses objetos para a consciência, como define a concepção materialista mecanicista. Nas seções subsequentes, são aprofundadas essas primeiras incursões.

A natureza dos objetos da Matemática: um debate histórico e filosófico

De acordo com Castro (2014), as entidades matemáticas abstratas foram foco do debate travado entre realismo e antirrealismo em Matemática. De um lado, há o “platonismo”, que defende a existência de entidades matemáticas abstratas e, de outro, o “antiplatonismo”, que a nega. Segundo Linnebo (2018, p. 1, tradução nossa, *itálicos no original*), “Platonismo em matemática (ou *platonismo matemático*) é a visão metafísica de que existem objetos matemáticos, os quais independem de nós ou de nossa linguagem, pensamento e práticas”. Shapiro (2000) esclarece que o debate sobre os objetos matemáticos se estabelece a partir de duas esferas: uma ontológica, que se refere à existência ou não de objetos matemáticos, e outra, iniciada

por Georg Kreisel¹, que desloca a essência do debate em questão para a objetividade do discurso matemático. Em outras palavras, a investigação sobre a matemática e seus objetos é transferida da discussão sobre a sua classificação ontológica à própria problematização da sua natureza (onto)lógica.

É recorrente considerar o realismo, em ontologia, “[...] como sendo o ponto de vista de que pelo menos alguns objetos matemáticos existem objetivamente independentemente do matemático” (SHAPIRO, 2000, p. 49). Em contraposição a essa tese, existem as correntes idealistas e as nominalistas. As primeiras argumentam em favor da existência de objetos matemáticos, com a condição de que eles só existem dependentemente da consciência humana. Contudo, Shapiro (2000) considera que há tipos distintos de idealistas. Um deles são os idealistas subjetivos, para quem os objetos matemáticos são constructos emergentes da atividade mental de cada matemático. O outro, os idealistas intersubjetivos, que concebem os objetos matemáticos comungados por todos os humanos como sendo parte do tecido mental. Por sua vez, os nominalistas² ou ficcionistas em Matemática são adeptos de uma doutrina mais radical que nega a existência de objetos matemáticos abstratos.

No que se refere ao valor de verdade, podem-se considerar realistas os defensores de que as proposições matemáticas existem a despeito da mente, de convenções ou de caracterizações dos matemáticos. Em resumo, essa concepção compreende que “[...] a linguagem matemática é bivalente, no sentido de que cada frase não ambígua é ou determinadamente verdadeira

¹ Georg Kreisel (1923-2015), matemático nascido na Áustria, que realizou estudos no campo da Matemática, Lógica e Filosofia.

² De acordo com Bueno (2013), o nominalismo em matemática é uma concepção segundo a qual os objetos matemáticos, as relações e as estruturas não existem, ou não existem como objetos abstratos. Nessa corrente, há diferentes formas de responder ao problema ontológico dos objetos da matemática: ficcionismo matemático, nominalismo deflacionário e estruturalismo modal. Devido ao objetivo do presente trabalho e da profundidade e extensão da discussão sobre essas correntes, não a abordaremos pormenorizadamente, assim como as outras correntes antirrealistas. Para mais aprofundamentos, consultar Castro (2014), Shapiro (2000), Bueno (2013) e Salis (2014).

ou determinadamente falsa. A bivalência parece fazer parte do pacote da objetividade” (SHAPIRO, 2000, p. 55).

Os antirrealistas partem da premissa de que há algum valor de verdade nas proposições matemáticas, que são dependentes do matemático. Isso leva à defesa da cognoscibilidade de todas as verdades matemáticas, das quais nenhuma delas está para além dos limites da capacidade humana de conhecê-la, uma vez que seus valores dependem da consciência. Shapiro (2000, p. 55) expressa essa tese da seguinte forma: “[...] para qualquer proposição matemática Φ , se Φ é verdadeira, então, pelo menos em princípio, Φ pode tornar-se conhecida”.

Tais concepções têm um longo desenvolvimento na história da humanidade. Na Antiguidade, por exemplo, a Matemática teve um papel essencial no desenvolvimento das ideias sobre o mundo. Um destaque é para o novo conteúdo adquirido pela Matemática entre os gregos, que se distingue daqueles encontrados entre outros povos antigos, como os egípcios, os babilônios ou os chineses. Uma das principais conquistas na sociedade grega foi o caráter rigoroso ante o conjunto de conhecimentos que, atualmente, denominamos Matemática. Esse novo conteúdo, por sua vez, é engendrado a partir da união de diversos fatores — políticos, geopolíticos, econômicos e sociais — que influenciaram o referido povo. Os gregos investigaram sistematicamente a matemática a partir de questionamentos que visavam à abordagem do todo da realidade no que diz respeito ao homem (*antropos*), à natureza (*physis*) e ao universo (*cosmos*). Um dos principais motivos para o engendramento desse novo conteúdo foi a influência dos aqueus, um povo nômade que se fixou na região da Grécia. De acordo com Burnet (*apud* BICUDO, 1998a, p. 308), “[...] foi provavelmente devido aos aqueus que os gregos nunca tiveram uma classe sacerdotal, e isso pode bem ter tido algo a ver com o aparecimento da ciência livre entre eles”.

Desse modo, a ausência do monopólio de conhecimento, pela classe sacerdotal, possibilitou o surgimento de questionamentos sobre componentes objetivos da realidade. Perguntas — como: “Existe um princípio único, para além da diversidade, ao qual tudo se reduza?”; “Qual

a estrutura do Universo?"; "Como foi criado o Universo?"; "Como se movem os astros e por quê?" — guiaram pensadores em busca de respostas que possibilitaram o entendimento do mundo sem recorrerem ao pensamento mitológico, comum na época. O surgimento desses tipos de perguntas permitiu um salto nas formas de pensamento e, por decorrência, produziu novas maneiras de pensar o mundo.

A inexistência de uma classe sacerdotal também ajudou na elucidação dos motivos que culminaram no novo conteúdo da Matemática entre os gregos, o qual se caracteriza pela introdução e pelo desenvolvimento de um método rigoroso de demonstração dos conceitos matemáticos. Isso porque nas sociedades onde o monopólio do conhecimento matemático era de uma classe ungida por supostos deuses não havia a necessidade de demonstração da verdade de certas afirmações, afinal, a legitimidade e o caráter de verdade desses conhecimentos eram proporcionados pela autoridade divina de quem os detinham, ou seja, os sacerdotes. Devido a não formação da referida classe entre os gregos, o conhecimento em geral e o matemático em particular eram propriedades dos "seres mundanos". O pressuposto é de que a não centralidade da posse do conhecimento em um determinado grupo social levou ao estabelecimento de métodos e critérios de demonstração e prova de que determinados conhecimentos possuíam um caráter verdadeiro e deveriam ser aceitos pela sociedade em geral.

No que se refere aos questionamentos filosóficos supracitados, várias foram as respostas dadas. Devido aos limites e objetivos do presente texto, não entraremos nos pormenores dessas respostas e das ideias filosóficas nas quais elas se embasaram. Contudo, destacamos uma em especial, que resultou na articulação sistemática entre os aspectos relativos às ideias matemáticas com a explicação do Universo, a saber: a corrente conhecida como "pitagórica"³. Para essa escola de pensamento, que unia

³ Para Roque (2012), a falta de fontes e o enviesamento dos textos disponíveis permitem a dúvida em relação à existência de um matemático chamado "Pitágoras". Por isso a opção, neste texto, pela referência aos "pitagóricos" quando as ideias são atribuídas a Pitágoras em diversos textos.

aspectos místicos e científicos e que teve influência a partir do século VI a.C., o universo poderia ser explicado com base em suas diferenças quantitativas e no arranjo da forma das coisas, isto é, no número e na harmonia (CARAÇA, 2003). A expressão dessa concepção está na afirmação de que “[...] o mundo é determinado, antes de tudo, por um arranjo bem-ordenado e tal ordem se baseia no fato de que as coisas são delimitadas e podem ser distinguidas umas das outras” (ROQUE, 2012, p. 104). Essa ideia é considerada por Caraça (2003) como fecunda, pois admite a existência de uma ordenação matemática do universo na qual as suas leis traduziriam uma harmonia universal, que resulta em outra muito menos promissora: todas as coisas são números. Para se apoiar em tal ideia, segundo Caraça (2003), os pitagóricos procuraram por um modelo de estruturação da matéria que fosse idêntico ao da estrutura numérica. Em decorrência, surgiu a concepção de que a matéria se formava por:

[...] corpúsculos cósmicos, de extensão não nula, embora pequena, os quais reunidos em certa quantidade e ordem, produziam os corpos; cada um de tais corpúsculos — *mónada*⁴ — era assimilado à *unidade* numérica e, assim, os corpos se formavam por *quantidade* e *arranjo de mónadas* como os números se formam por *quantidade* e *arranjo de unidades*. (CARAÇA, 2003, p. 70, grifo do autor)

O realismo matemático dos pitagóricos, que concebia os números como entes concretos e que não admitia a separação entre os números e seus entes corpóreos, foi abandonado devido a diversas inconsistências. No entanto, exerceu influência sobre outros sistemas de pensamento. Em sua base, como afirma Prado Júnior (1963), é possível ser encontrada uma espécie de entificação dos objetos da Matemática, confundidos, aqui, com partes que compõem todo o universo. A existência deles, na linguagem

⁴ Segundo Japiassú e Marcondes (1985), o termo *mónada* foi utilizado na filosofia antiga para designar aqueles tipos de elementos simples, segundo os quais o universo é composto. Por sua vez, Platão utilizou-o relacionado às ideias ou às formas. No começo do pensamento moderno, o termo foi retomado e passou a ocupar uma posição central no pensamento de Leibniz.

usada pelos pitagóricos, constitui-se em “individualidades”, “coisas” ou “mónadas” necessárias ao pensamento humano para que possa entender a regência e a forma de funcionamento do universo.

Esse processo de entificação, típico de uma inversão metafísica do entendimento da realidade, tornou-se comum ao pensamento daqueles que se ocuparam da Matemática durante muitos séculos. À medida que o pensamento humano se deparou com novos objetos da Matemática — contradizentes com essa concepção por mostrarem que eles não eram entes, mas representações de relações —, ocorreu a tentativa de escamoteá-los a partir de concepções filosóficas que, em alguns casos, chegaram a barrar o desenvolvimento dessa ciência. Um exemplo foi o descobrimento do fenômeno da incomensurabilidade, fato que desferiu um duro golpe à concepção dos pitagóricos. Isso porque mostrou que essa relação não poderia ser representada pelos números até então considerados, pois faz com que o universo não possa ser constituído por mónadas (PRADO JUNIOR, 1963). Nesse sentido, a medida da hipotenusa de um triângulo retângulo tendo por base um dos seus catetos, processo que fez emergir o fenômeno da incomensurabilidade, trouxe à tona a ideia de que os números são expressões de relações.

De acordo com Caraça (2003), como consequência do surgimento da descoberta da incomensurabilidade, a Matemática passou a se reduzir a figuras e alicerçou-se no método construtivo de reprodução gráfica de figuras, o que reduziu todo raciocínio à operação de construção. Essa tendência a centrar-se nas figuras tem como obra referencial “*Os Elementos*”⁵ de Euclides. Trata-se de uma tentativa de lidar formalmente

⁵ *Os Elementos* é uma obra escrita pelo matemático grego Euclides de Alexandria, a qual é composta por 465 proposições distribuídas em treze livros. Aborda geometria, teoria dos números e álgebra elementar (geométrica). Conforme Eves (2004), o texto é provavelmente aquele que, com exceção da Bíblia, foi o mais usado e estudado durante a história. Possivelmente, também é um dos que mais exerceu influência no pensamento científico. Segundo o autor (EVES, 2004), é provável que *Os Elementos* sejam compostos, em sua maioria, por uma compilação de outros trabalhos anteriores a eles, mas, além das prováveis demonstrações e aperfeiçoamentos, propostos por Euclides. Seu mérito está na seleção e no arranjo em uma sequência lógica das proposições.

apenas com figuras individualizadas e suportes de qualidades, que são as propriedades geométricas. Naquele contexto, o matemático, ao tratar das figuras, tinha em mente que trabalhava com entes. No entanto, conforme Prado Junior (1963), isso é uma ilusão, pois a figura se “desmancha” sem suas partes, mostrando, portanto, que só existe enquanto há relações. Conforme o autor, “[...] toda figura, ao mesmo tempo que determina ou condiciona as partes que a constituem, é determinada por essas partes; e essas por seu turno se determinam mútua e reciprocamente” (PRADO JUNIOR, 1963, p. 212). Nas figuras geométricas, “[...] o *todo* e as *partes* existem em simbiose integral e completa, e subsistem apenas no conjunto” (PRADO JUNIOR, 1963, p. 212, grifo do autor).

No âmbito dessas discussões, apesar de anterior à obra de Euclides, Platão conviveu com a tendência de entificação dos objetos matemáticos, além de criar sua própria interpretação desses objetos como individualidades. O referido filósofo grego entendia que a realidade possuía duas esferas: uma transcendente, perfeita e imutável (mundo das Ideias); e outra imperfeita, corruptiva e mutável (mundo dos sentidos). A primeira das esferas seria acessível pela razão ou pelo entendimento, enquanto a acessibilidade da segunda ocorreria pelos sentidos. As Ideias matemáticas estariam localizadas na esfera transcendente e possuem infinitas instâncias de si mesmas. Silva (2007) cita como exemplo a Ideia de duplicidade, que tem como entidade o “2”. Caso só existisse a Ideia de duplicidade e, portanto, apenas “2” no mundo do Ser, não faria sentido a igualdade “ $2+2=4$ ”, em que se fazem presentes duas instâncias do “2”. Por isso, para Platão, existem infinitas instâncias do número 2 que, como são perfeitas, não são acessíveis aos sentidos. No entanto, a Ideia de duplicidade — “2” — não se subordina a suas instâncias. Os objetos do mundo físico, corruptível, só estabelecem relação de semelhança com as instâncias perfeitas.

Um triângulo sensível é apenas aproximadamente um triângulo em sentido matemático estrito, uma coleção de dois objetos sensíveis tem apenas aproximadamente

a forma do 2. [...] As formas⁶ ocupam, assim, uma posição intermediária entre as Ideias e as coisas do mundo físico, o mundo imperfeito acessível aos sentidos. (SILVA, 2007, p. 41)

Shapiro (2000) chama a atenção de que em diversos diálogos de Platão há menções aos “números físicos”, próprios do mundo do Devir, e aos “próprios números”, que não podem ser apreendidos pelos sentidos. No entanto, os objetos matemáticos, por excelência, habitariam o mundo do Ser. Eles ocupariam uma hierarquia intermediária entre as Ideias e os objetos do mundo dos sentidos, do mundo físico, acessível aos sentidos. Para Platão, os objetos da Matemática não são as Ideias, mas as formas, isto é, as instâncias perfeitas das ideias de dualidade (“2”), de circularidade (os círculos) etc. (SHAPIRO, 2000). As Ideias constituem, por excelência, os objetos da filosofia e deles se ocupa a dialética⁷. Nessa direção, Bicudo (1998b) defende que, para Platão, a Matemática está vinculada à ideia de *téchne*, vinculada aos modos e às habilidades de fazer, mesmo que ela prepare para a *epistéme*, isto é, para a atividade ligada ao conhecer. Os objetos da Matemática, segundo Bicudo (1998b) — diferentemente das Ideias que são objetos da *epistéme* —, caracterizam-se a partir de uma geração (*gênesis*) com uma finalidade que não desempenha papel algum, resultando em um conjunto de possibilidades e, não, realidades. Trata-se de uma decorrência do caminho percorrido pela Matemática, que é descendente, por partir das hipóteses e caminhar em direção às consequências.

⁶ Silva (2007) chama a atenção no que diz respeito às “Ideias” e à “forma” possuírem o mesmo significado na filosofia de Platão. No entanto, Silva (2007), para fins de exposição, chama de “Ideia” as Ideias matemáticas propriamente ditas, como, por exemplo, a dualidade, a triangularidade etc. É a referência à “forma” como instância perfeita das Ideias que habitam o mesmo mundo do Ser, mundo transcendente, mas que se difere delas. Quando estivermos nos referindo às “formas” no contexto da filosofia de Platão, estaremos seguindo esse mesmo entendimento.

⁷ A dialética, para Platão, seria o método filosófico que objetiva a ascensão de determinados conceitos a conceitos mais gerais, universais. Sua característica é a busca da verdade a partir de determinado método hierárquico.

Diferentemente, a dialética possui um caminho ascendente, que busca um princípio não hipotético. À dialética, em posse desse princípio não hipotético, é permitida a construção de realidades e não apenas de possibilidades. Os princípios do matemático se resumem a hipóteses isoladas que não têm conexão com o princípio de toda a existência.

A matemática é, portanto, *téchne* e não *epistéme*. Porém, ela nos auxilia a conceber a essência e existência das realidades inteligíveis, as Idéias, objetos da *epistéme*. Por seu método, ela é o prelúdio da *epistéme*. Em virtude de esse método permitir o estabelecimento de relações entre seres perfeitos, a matemática tem à sua frente a visão de conjunto do mundo inteligível, mas tem acesso a apenas parte desse mundo. [...] Serve de propedêutica à dialética, que conduz ao “mundo das verdades e das essências”, chamadas também Idéias [*sic*] – imutáveis, objetivas e universais. Mas a matemática não é *epistéme* [...]. (BICUDO, 1998b, p. 80, grifo do autor)

Platão pode ser considerado realista tanto no que se refere à ontologia como em valor de verdade. Para ele, as Ideias e instâncias sobre os objetos matemáticos, sejam números ou figuras geométricas, preexistem à atividade matemática, além de serem eternas. Elas habitam o mundo do Ser, que não é acessível por meio dos sentidos, mas apenas pela razão ou pelo entendimento, em dependência daquilo que se busca. No que se refere ao valor de verdade, Platão também pode ser chamado de realista, pois considerava que proposições da Matemática são verdadeiras ou falsas independentemente do mundo, do matemático ou da mente (SHAPIRO, 2000). Ele explicou o processo de conhecimento a partir da teoria da reminiscência⁸, bem como, por meio dela, como a alma racional, que já

⁸ A teoria da reminiscência (*anamnesis*) descreve o processo de conhecimento como rememoração. Apesar de algumas diferenças entre os escritos de Platão, a essência estaria no fato de que a alma antes de encarnar no mundo sensível tenha tido contato com as Ideias no mundo transcendente. Entretanto, no processo de encarnação, ela se esquece, sendo necessário para que rememore um processo dialético que traz à tona aquilo que já estava presente na alma.

habitou o mundo das Ideias, pode se reascender e visitar-se, o que possibilita o conhecimento das Ideias por meio do intelecto.

Outra concepção, na Antiguidade, foi a apresentada por Aristóteles, que se contrapõe em muitos aspectos à filosofia de Platão. Uma dessas discordâncias diz respeito à compreensão acerca dos objetos matemáticos. Para Aristóteles, não existe uma distinção entre o mundo das Ideias e o mundo sensível. Seu entendimento é de que a essência de determinado objeto empírico é parte constituinte dele mesmo e não uma Ideia imutável que habitava um mundo transcendente. Segundo Körner (1985), Aristóteles estabeleceu a diferença entre a possibilidade de abstração de determinadas características matemáticas de objetos e a existência independente dessas características. Para tanto, destacou que a possibilidade de abstração não resulta na existência independente do que é ou pode ser abstraído. Desse modo, o “[...] objeto da matemática é constituído por aqueles resultados de abstração matemática que Aristóteles chama de ‘objetos matemáticos’” (KÖRNER, 1985, p. 20). Um determinado “[...] objeto empírico é um objeto matemático na medida em que nós podemos considerá-lo do ponto de vista de seu aspecto matemático, ou seja, *como* um objeto matemático” (SILVA, 2007, p. 44, grifo do autor).

A abstração — entendida no sentido aristotélico como operação lógica de destaque e separação de determinada característica de um objeto para transformá-lo em objeto de estudo — é uma característica da Matemática. Esta estudaria os objetos a partir de determinadas características, tais como sua forma ou quantidades. Nesse sentido, a abstração também resultaria em um processo de idealização, pois ao abstrair determinada propriedade matemática de um objeto empírico como, por

Trabattoni (2019) defende a impossibilidade de redução dessa teoria a seu aspecto epistemológico, como ocorre no debate hodierno. É premente considerá-la como condição, em Platão, da possibilidade de operações cognitivas, o que é possível somente pelo seu aspecto metafísico, que envolve a teoria dos dois mundos e a passagem da alma de um a outro desses mundos. Para melhor compreensão dessa teoria, além de textos do filósofo grego, como *Mênon*, *Fédon*, *A República*, entre outros, ver Carneiro (2008).

exemplo, sua forma, aproximá-la-ia de uma outra ideal, que por sua vez só é perfeita como idealização da propriedade analisada.

Nesse caso, o papel do matemático não é de simples contemplação. Dependendo do conhecimento, em certa medida, da atividade em que se inclui o processo de abstração, essa concepção caracterizar-se-ia, conforme Silva (2007, p. 54), como “[...] uma forma branda de idealismo epistemológico”. No entanto, os objetos matemáticos, mesmo de certo modo atrelados a um certo grau da atividade do matemático, são configurados em objetos empíricos sem os quais deixam de existir. Segundo Shapiro (2000), ao estabelecer o estudo das propriedades de objetos físicos, a concepção de Aristóteles apresenta certos traços de empirismo.

Independentemente das diferenças conceituais entre essas concepções acerca do objeto da Matemática, há entre elas uma constante: a entificação ou individualização dos objetos da Matemática. Seja nos pitagóricos, em Platão ou em Aristóteles, os matemáticos estudam “objetos”, “entes” e “coisas”. Entretanto, Prado Júnior (1963) aponta, como já mencionado, que essa compreensão é de certa maneira uma inversão metafísica dos objetos da Matemática. Conforme o autor, esses objetos só existem na forma de relação, entendida como a “[...] existência concomitante e simultânea de termos [...] que existem um no outro e não separadamente; e devem por isso ser apreendidos por uma operação única do pensamento” (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 233). Essa relação — em especial aquelas que representam os números e as formas geométricas em suas feições mais elementares — surge de necessidades empíricas e representam determinadas vinculações reais. Desse modo, os objetos da Matemática só existem como relações de determinados sistemas as quais, no desenvolvimento histórico, originam-se a partir de necessidades empíricas, mas depois se descolam dessa realidade e obtêm uma autonomia relativa (JARDINETTI, 1996).

Assim, essas concepções traçam delineamentos que compõem o arcabouço teórico-metodológico da compreensão dos objetos matemáticos,

os quais, por sua vez, ocupam papel importante no processo de formação humana no que se refere à educação, em especial a escolar. Por exemplo, Miguel (1995) — ao se referir a chamada continuidade epistemológica entre os pitagóricos, Platão e a empreitada euclidiana — mostra como essas concepções, que não são descoladas da cosmovisão desses pensadores, influenciaram de maneira direta o paradigma Formalista Clássico em Educação Matemática. Essa tendência, segundo Fiorentini (1995), foi predominante no Brasil até o final da década de 50 do século passado. Consequentemente, a maioria dos livros didáticos, durante esse período, apresentava implicitamente “[...] o modelo euclidiano, pois geralmente partem de elementos primitivos e definições para prosseguir com a teoria (teoremas e demonstrações). Só após está *[sic]* apresentação completa, é que aparecem os exercícios de aplicação” (FIORENTINI, 1995, p. 6).

A manifestação em tendências de ensino e nos livros didáticos subsidia a compreensão de que o objeto do conhecimento da Matemática influi, no contexto brasileiro, na organização do ensino da referida disciplina, em especial na sua forma escolar. A partir dessas considerações, aprofunda-se, na sequência, o debate de como o objeto do conhecimento matemático se expressa nas concepções idealistas e materialistas, em especial na concepção dialético-materialista.

Caracterização do objeto do conhecimento matemático: um esboço com base nas concepções idealistas e materialistas

Vale reafirmar o entendimento que movimenta o presente estudo: o conhecimento matemático tem um papel no processo de formação e desenvolvimento do ser humano. Tal afirmação toma por base o longo processo de hominização e o constante processo de humanização do ser humano em seu constante desenvolvimento, desde o homem primitivo até o estágio em que nos encontramos atualmente.

O nosso pressuposto, com fundamento dialético-materialista, é de que a compreensão das relações quantitativas e espaciais se apresenta consoante a esse processo e promove a possibilidade de um reflexo dessa realidade. Ao analisar a história da Matemática, percebe-se uma indissociação entre o conhecimento matemático e a linguagem verbal (falada e escrita). O homem se desenvolveu em um mundo caracterizado pelo movimento e pela forma e limitado no tempo, todos eles constituintes da matéria.

O processo de adaptação ativo do homem o fez produzir e reproduzir sua vida com base em conhecimentos necessários à sua evolução histórica, isto é, gerou sua forma de ser e estar no mundo. O conhecimento matemático se constituiu, liminarmente, em uma base rudimentar de regras que supriam necessidades elementares e somente ao longo de sua história evoluiu a ponto de contribuir para o desenvolvimento de necessidades mediatas como, por exemplo, as artes.

Um requisito para estabelecer a conexão entre a realidade material e a Matemática é a compreensão da relação necessária entre o ser e a consciência. A definição da prioridade ontológica desse par categorial permite o entendimento das bases dialético-materialistas que fundamentam a concepção de Matemática aqui defendida e, por conseguinte, de mundo, ser humano e sociedade.

Ao longo da história da Matemática, observa-se a constituição de um processo de formalização idealista dessa ciência que, por sua vez, cristalizou sua estrutura interna. Tal afirmação pode ser observada nos axiomas euclidianos que sobressaltaram como verdade por cerca de dois mil anos. Eles causaram impactos profundos em áreas como a Filosofia, assim como no processo de entificação de figuras geométricas e números, conforme tratado anteriormente. A Matemática passou a configurar como um campo do conhecimento puramente abstrato, próprio das diversas variantes do idealismo. Nesse sentido, Prado Júnior (1963) destaca que as demais ciências se ocupam mais diretamente de dados de fatos concretos e

objetivos. Por sua vez, os dados dos quais se ocupa a Matemática, aparentemente, seriam abstratos puros, bem como inatos ao pensamento ou entendimento do ser humano. Segundo o autor, esse foi o pensamento dominante em relação aos objetos do conhecimento matemático até pouco tempo.

Porém, a defesa expressa neste texto é por uma compreensão que caminha na contramão dessa concepção, isto é, não trata o objeto do conhecimento matemático como puramente abstrato, tampouco como parte constituinte dos objetos físicos, conforme defende Candioto (2016) ao tratar do objeto da Geometria. Assim, afirmamos que o objeto do conhecimento matemático está nas relações entre as grandezas (ALEKSANDROV, 1991), o que está em conformidade com a afirmação de Ríbnikov (1987, p. 9, tradução nossa): “[...] constituem este objeto, segundo a definição de F. Engels, as relações quantitativas e as formas espaciais do mundo real”.

Por um lado, o marcante espectro mecanicista presente em concepções materialistas, referente ao conhecimento matemático, expressa uma ciência alheia às relações estabelecidas epistemologicamente. Assim, seja com base na concepção materialista mecanicista ou nas variantes idealistas, o conhecimento matemático é apontado como absoluto e alienado de um desenvolvimento histórico. Por outro lado, o conhecimento se configura em uma estrutura utilitarista e em uma concepção idealista que se caracteriza pela transcendência em relação à realidade física. Ao observar “[...] a extrema abstração e força lógica dos resultados matemáticos, os idealistas imaginam que a matemática surja do pensamento puro” (ALEKSANDROV, 1991, p. 23, tradução nossa).

Para uma concepção idealista, o conhecimento matemático se estrutura independentemente da realidade física. Sua base, seus nexos e sua estrutura constituem-se no próprio processo de gênese e desenvolvimento da Ideia, seja ela subjetiva ou expressão daquilo que em filosofia se chama Ideia absoluta. Tal proposição apresenta indícios de que os objetos

matemáticos “[...] não representam diretamente a realidade dada, eles são fruto da abstração” (RÍBNIKOV, 1987, p. 11, tradução nossa). Nessa afirmação se encontram mais elementos para a compreensão do processo de inversão metafísica dos objetos da Matemática.

Para Aleksandrov (1991, p. 11), “[...] esta qualidade das matemáticas deu lugar, já na antiguidade, a noções idealistas sobre sua independência a respeito do mundo material”. Isso se expressa não somente na Matemática, mas também nas ciências em geral, por consequência de um processo de construção do conhecimento científico atravessado por cosmovisões prioritariamente idealistas. Uma expressão disso é o surgimento dos paradoxos que, uma vez não resolvidos na esfera das relações materiais, evidenciam um caráter idealista da compreensão da realidade. As contradições expostas pelos paradoxos não configuram uma impossibilidade de cognoscibilidade do mundo material, mas uma barreira transponível entre as novas configurações dessa realidade e nossas limitações diante desses novos objetos de conhecimento.

Tal compreensão se torna possível quando fazemos uma análise histórica dos objetos do conhecimento, em especial do matemático. Este se configura tanto a partir das relações estabelecidas na realidade material — nas relações entre grandezas físicas — quanto nas relações da própria lógica interna de constituição dos conceitos matemáticos ditos puros. Vale alertar que mesmo em relação aos conceitos desenvolvidos e surgidos internamente à Matemática, sua gênese e seu desenvolvimento se constituem sempre com base no espelhamento corretivo da realidade material. Para Aleksandrov (1991, p. 35, grifo do autor, tradução nossa), “[...] a história dos conceitos da aritmética mostra o quanto é equivocado o ponto de vista idealista de que surgem do ‘pensamento puro’, da ‘intuição inata’, da ‘contemplação de formas a priori’, ou algo similar”. Isso se aplica, deveras, aos outros objetos da Matemática.

Ríbnikov (1987) segue na mesma linha conceitual, no que se refere à compreensão das abstrações matemáticas, ao afirmar que:

O abstrato do objeto da matemática somente escamoteia o surgimento (frequentemente complexo, multigradual, mediado) de todos os conceitos da matemática a partir da realidade material, mas em nenhum momento o suprime. A história mostra que o acúmulo das *relações quantitativas e formas espaciais* estudadas pela matemática, constantemente crescem em relação indissolúvel com as exigências da técnica e das ciências naturais, ampliando cada vez mais o rico conteúdo da definição geral da matemática. (RÍBNIKOV, 1987, p. 11, tradução nossa, grifo nosso).

A afirmação de Ríbnikov traz, subjacentemente, a explicação de como o processo de inversão metafísica da realidade — ou uma projeção para fora do pensamento que comporia uma realidade exterior à esfera mental na forma de “entidades” ou “individualidades” com existência própria — fossilizou-se no pensamento filosófico e matemático por séculos. Desse modo, deixou escondido a origem do processo de constituição dessa esfera do conhecimento. No entanto, segundo Prado Júnior (1963), a compreensão moderna tem assim desvelado a gênese desse processo:

Em suma, *números e figuras geométricas* já perderam por completo, em face das conclusões da ciência moderna, a auréola mística de dados suprassensíveis que lhe era atribuída, e não passam hoje de simples conceitos derivados em última instância da experiência sensível; e elaborados por um processo psicológico que não se distingue daquele que se observa em outros setores do conhecimento. Como quaisquer conceitos, representam a conceptualização de experiências sensíveis obtidas pelo indivíduo pensante no curso de atividade práticas e correntes [...]. (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 195, grifo do autor).

Quando não se considera o surgimento da Matemática com fundamento na realidade material — do processo de conhecimento das relações entre grandezas – obstrui-se o seu processo tanto histórico quanto

lógico. Desse modo, quando as abstrações matemáticas não são hipostasiadas, permanecem sob o jugo de espectros idealistas. Na citação anterior, Ríbnikov (1987) destaca a dinâmica da constituição do processo de desenvolvimento das relações indissociáveis entre a complexificação do conhecimento matemático e as exigências das demais ciências.

A Matemática pura, com base em uma inversão metafísica, oferece subsídios para fundamentar uma perspectiva idealista de seu objeto. Para Engels (1976):

A aparente demonstração das grandezas matemáticas não prova tampouco sua origem apriorística, mas apenas sua concatenação racional. [...] As matemáticas, assim como tôdas as outras ciências, surgiram das **necessidades** dos homens, da necessidade de medir terras e volumes, do cálculo do tempo e da mecânica. Mas, como acontece em todos os campos do pensamento humano, ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as leis abstraídas do mundo real se vêm separadas dêsse mundo real do qual nasceram, consideradas como se fôssem alguma coisa a parte, como se fôssem leis vindas de fora e às quais o mundo se deveria ajustar [*sic*]. (ENGELS, 1976, p. 34-35, grifo do autor)

O autor evidencia a eliminação da unidade processual histórico-elógica na compreensão do desenvolvimento das ciências, em particular da Matemática, bem como os caminhos que levam a delineamentos idealistas. Assim, esses conceitos abstratos, surgidos da ideia absoluta, configuram-se protótipos a serem encontrados no mundo físico.

Para Engels (1976) e Aleksandrov (1991), os objetos da Matemática se constituem nas relações entre grandezas com base nas comparações entre os corpos físicos, dos quais se abstraem as outras propriedades. Esse processo de abstração, necessário ao desenvolvimento da Matemática, torna-se um caminho frutífero para elaborações idealistas.

Engels (1976) afirma que

Se quisermos progredir um pouco, não teremos outro remédio senão introduzir nas verdades, fenômenos reais, relações e formas plásticas, tomadas da realidade. As ideias de linha, de superfície, de ângulo, de quadrado, de quadrilátero, de esfera, etc., etc., são todas ideias derivadas da realidade, e apenas quem professa uma ideologia inteiramente ingênua pode crer nos matemáticos quando estes dizem que a primeira linha se originou do movimento de um ponto no espaço, a primeira superfície do movimento de uma linha, o primeiro corpo, do movimento de uma superfície, e assim sucessivamente. (ENGELS, 1976, p. 35-36)

Vemos nessa citação uma postura ontologicamente fundada na dialética materialista ao tomar como critério de verdade a prática e, em particular no processo de conhecimento da realidade, a prática social. Ao não adotarem essa postura, as concepções idealistas tomam para seus argumentos as características das abstrações que tendem a fundamentar, segundo tais concepções, o caráter apriorístico dos conceitos matemáticos.

Com base em uma compreensão dialético-materialista, as abstrações matemáticas são espelhamentos corrigidos da realidade na consciência. Tratam-se, pois, das formas puramente teóricas que são elementos epistemológicos próprios do processo de conhecimentos, uma vez que os espelhamentos dos objetos não se constituem em uma transposição mecânica dos objetos físicos para a consciência, como querem os materialistas mecanicistas.

Lukács (2012) corrobora essa argumentação ao afirmar que

De nenhuma lógica do mundo poder-se-ia obter a proposição de que a circunferência do círculo é igual a $2\pi r$. Por outro lado, tais proposições não precisam ser corroboradas na realidade física. Ao contrário, a geometria espelha uma realidade reduzida à pura espacialidade e, portanto, homogênea, investigando nesse meio homogêneo as conexões legais de configurações puramente espaciais. (LUKÁCS, 2012, p. 64-65)

Nessa citação, o autor se refere às relações entre o ser e seu reflexo na consciência. Mais particularmente, diz respeito às interconexões das grandezas físicas com os conceitos matemáticos que as representam na consciência em forma de conceitos. Claro está que tais reflexos são constantemente complexificados para satisfazer a necessidade humana de aprofundar cada vez mais o conhecimento da essência dos seus objetos.

Para o autor, essa homogeneização é própria das abstrações que compõem sua estrutura interna e edificam o processo de elaboração conceitual necessário à compreensão da realidade. Tal processo possui uma relativa autonomia, ou seja, não carece — e não é possível — de uma aproximação plena da realidade a ser conhecida. Isso quer dizer que as abstrações são justamente o processo de afastamento da própria realidade a ser conhecida para poder destrinchar conceitualmente todas as propriedades dos objetos do conhecimento. Porém, esse processo sofre um *detour*, isto é, toma um caminho de volta para corroborar tal conceituação em relação à própria realidade estudada. De acordo com Davýdov (1982), tal caminho se compõe no movimento de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto.

Todo o percurso até aqui descrito expressa uma compreensão dialético-materialista do processo de conhecimento. No referente à Matemática, o processo não se reduz a uma discussão epistemologicamente centrada, mas a uma análise ontológica de constituição do seu conhecimento e, para além dele, dos objetos físicos que espelham os peculiares conceitos. Nesse entendimento está o fundamento de uma concepção de ser humano, mundo e sociedade.

Além disso, uma reflexão dialético-materialista referente à Matemática contribui para uma compreensão conceitual das outras áreas do conhecimento — Biologia, História, Medicina, Sociologia, Engenharia etc. — com base na mesma concepção e vice-versa. Todas as relações estabelecidas entre os objetos de conhecimento das diversas ciências estão

ligadas, entre outras categorias, pelo movimento ineliminável da materialidade que as compõem. Nesse sentido, a compreensão sobre conhecimento matemático tem como um de seus pilares o entendimento da categoria movimento, o qual constitui uma das formas fundamentais de existência da matéria, presentes nas esferas inorgânica, orgânica e social. Quando se exclui o movimento, surge o viés idealista com sua inversão metafísica de interpretação da realidade. De acordo com Gerdes (2008, p. 27), “[...] a matemática das grandezas variáveis representa o reflexo matemático dum problema de fundo: o domínio de movimentos”.

O domínio dos movimentos, citado pelo autor, está concatenado ao desenvolvimento dos objetos da Matemática em uma unidade histórico e lógica, que não acontece linearmente como aparenta quando analisamos a síntese de um conceito. Tal síntese representa um repouso relativo no âmbito de um ineliminável movimento absoluto da materialidade do mundo, quer física ou não.

Da linha de raciocínio até então adotada, é possível a elaboração de que o conhecimento matemático se desenvolve, na unidade do histórico com o lógico, no próprio processo de desenvolvimento da capacidade humana de compreensão da realidade. Dito de outro modo, essa ciência é produto e produtora da constituição humana cada vez mais desenvolvida, é síntese de múltiplas determinações.

Por isso, segundo Aleksandrov (1991, p. 17, tradução nossa), alguns traços são característicos do conhecimento matemático: “[...] a abstração, a precisão, o rigor lógico, o irrefutável caráter de suas conclusões e o amplo campo de aplicações”. Não é o intuito deste texto discuti-los pormenorizadamente, mas importa dizer que eles revelam indícios da processualidade histórica dessa ciência na constituição do conhecimento humano da realidade.

Enfim, uma análise dos objetos da Matemática, com base na dialética materialista, apresenta indícios de uma interpretação da realidade fidedigna à sua essência. Ou seja, busca compreender os seus objetos no

movimento da síntese de seu próprio processo de constituição. Com isso, nossa hipótese é a de que esse movimento possa contribuir para a organização de um sistema de ensino que torne possível a formação da atividade de estudo pelos estudantes, cooperando, desse modo, para que eles elaborem o pensamento teórico, conforme defendido por Davýdov (1982, 2017).

Portanto, entendemos que nas relações entre conteúdo e forma, estabelecidas na educação escolar, como unidade de contrários não antagônicos, é o primeiro que possui prioridade ontológica. Nessa mesma direção, Davýdov (1988, p. 172, tradução nossa) afirma que, para a organização de uma aprendizagem que vise ao desenvolvimento dos estudantes, é necessário se apoiar na tese de que a base para essa aprendizagem seja o “[...] seu conteúdo, do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino”. Assim, defendemos que, para o desenvolvimento de um novo processo de ensino e aprendizagem conceitualmente fundamentado e metodologicamente organizado com base nos pressupostos da dialética materialista, é necessário um novo conteúdo aos conceitos que são objeto de apropriação na escola. Isso, por sua vez, guiará os métodos, ou seja, a forma pela qual se deverá abordar esse mesmo conteúdo. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de compreender a natureza dos objetos da Matemática em seu processo de desenvolvimento, revelada pelas concepções materialistas e idealistas, realistas e antirrealistas, conforme fundamentado com base na pergunta central que desenhou o presente texto.

Considerações Finais

O processo de compreensão da natureza dos objetos da Matemática é complexo devido a diversos fatores, em especial àqueles de natureza ontológica e epistemológica. Conforme destacado, a discussão aqui

apresentada constitui um movimento de aproximação e enfrentamento de um problema, que delinea consequências em diferentes âmbitos e esferas ligadas aos processos da aprendizagem da Matemática, em particular no que se refere à educação escolar. Trata-se de um debate necessário, uma vez que o processo educativo, particularmente o referente à Matemática, tem sido questionado amplamente e que uma das principais acusações se volta para a organização curricular com base em princípios da lógica formal (DAVÝDOV, 2017; FIORENTINI, 1995). Isso conclama pela análise, por exemplo, do processo de inversão metafísica dos números e das figuras geométricas como forma de auxiliar os professores na compreensão da Matemática a partir de determinados vieses. Dentre eles, está aquele no qual não se configura um realismo em que os objetos possuem existência própria objetiva. Do mesmo modo, nem mesmo se conforma em um idealismo no qual os objetos da Matemática dependem apenas da consciência. Em vez disso, a compreensão é de que esses objetos se constituem pela experiência humana, no enfrentamento de necessidades oriundas de processos históricos e sociais.

Tal entendimento constitui-se importante contribuição para a possibilidade de apreensão do movimento histórico e lógico de constituição dessa área do conhecimento. Por decorrência, torna-se um instrumento argumentativo para o enfrentamento das tendências de ensino da Matemática que se fundamentam em concepções idealistas ou materialistas mecanicistas, sejam elas fundamentadas no realismo ou antirrealismo no que se refere à ontologia dos objetos da Matemática ou ao valor de verdade dos enunciados a eles pertinentes. Portanto, o conhecimento dessas percepções pode contribuir para a organização da aprendizagem, uma vez que possibilita a desmitificação tanto das relações genéticas constitutivas dos conceitos matemáticos, em particular, quanto da própria área de conhecimento.

Vale ressaltar que o presente texto não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática em foco. A tarefa estabelecida foi a explicitação

do conteúdo constitutivo das correntes explicativas, que foram abordadas, e suas diferenças. Conforme mencionado, é necessário ampliar a discussão e aprofundar os estudos dos traços característicos da Matemática. É sugestivo que se tenha como referência a obra de Aleksandrov (1991), além da própria discussão histórica e filosófica sobre outras correntes e pensamentos. Também, é carente o estudo sobre as inter-relações entre os objetos da Matemática e seu papel no processo de inversão metafísica, bem como de suas implicações pedagógicas na objetivação em distintas tendências de ensino de Matemática.

Nesse sentido, defendemos que é necessário um entendimento mais aprofundado dos problemas aqui elencados para uma apropriação da natureza do que são os objetos nos quais se debruça o campo de conhecimento que convencionamos chamar de Matemática.

Referências

- ALEKSANDROV, A. D. Vision general de la matematica. In: ALEKSANDROV, A. D. et al. *La matemática: su contenido, métodos y significado*. Madrid: Alianza, 1991. p. 17-89.
- BICUDO, I. Matemática: Técnica ou ciência? *Hypnos: Revista do Centro de Estudos da Antiguidade*, São Paulo, ano 3, n. 4, p. 74-81, 1998b. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/298>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BICUDO, I. Platão e a Matemática. *Letras Clássicas*, São Paulo, n. 2, p. 301-315, 1998a. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2358-3150.v0i2p301-315>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73741>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- BUENO, O. Nominalism in the Philosophy of Mathematics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, 16 set. 2013. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/nominalism-mathematics/#pagetopright>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- CANDÍOTTO, W. C. *Crítica da razão matemática: uma análise do objeto da Geometria*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167822>. Acesso em: 27 fev. 2023.

CARAÇA, B. J. *Conceitos Fundamentais da Matemática*. 5. ed. Lisboa: Gradija, 2003.

CARNEIRO, O. L. *Aprender é recordar: conhecimento e aprendizagem por reminiscência no Mênon de Platão*. 2008. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2009.tde-23112009-145646>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-23112009-145646/pt-br.php>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CASTRO, E. Realismo/Anti-Realismo. In: BRANQUINHO, J.; SANTOS, R. (Eds.). *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014. p. 1-32.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÝDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia*. Livro I. Uberlândia: Editora EDUFU, 2017. p. 211-223.

DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Pueblo y Educacion, 1982.

ENGELS, F. *Anti-Dühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

EVES, H. *Introdução à história da matemática*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 1-36, 1995. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v3i1.8646877>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646877>. Acesso em: 27 fev. 2023.

GERDES, P. *Os manuscritos filosófico-matemáticos de Karl Marx sobre o cálculo diferencial: uma introdução*. Maputo: TLANU, 2008.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahrar, 1985.

JARDINETTI, J. R. B. O abstrato e o concreto no ensino da Matemática: algumas reflexões. *Bolema*, Rio Claro, ano 11, n. 12, p. 1-12, 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10648>. Acesso em: 27 fev. 2023.

KÖRNER, S. *Uma Introdução à Filosofia da Matemática*. Rio de Janeiro: Zahrar, 1985.

LINNEBO, Ø. Platonism in the Philosophy of Mathematics. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, 18 jan. 2018. Disponível em:

<https://plato.stanford.edu/entries/platonism-mathematics/#pagetopright>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MIGUEL, A. Constituição do Paradigma do Formalismo Pedagógico Clássico em Educação Matemática. *Zetetiké*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 7-40, 1995. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v3i3.8646908>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646908>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PRADO JÚNIOR, C. *Dialética do Conhecimento*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1963. (Tomo 1).

RÍBNIKOV, K. *História de las matemáticas*. Moscú: Mir, 1987.

ROQUE, T. *História da matemática: Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SALIS, F. Fictionalism. In: BRANQUINHO, J.; SANTOS, R. (Eds.). *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014. p. 1-17.

SHAPIRO, S. *Filosofia da Matemática*. Lisboa: Edições 70, 2000.

SILVA, J. J. *Filosofias da Matemática*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

TRABATTONI, F. Reminiscência e metafísica em Platão. *Revista Archai*, Brasília, n. 26, p. 1-16, 2019. DOI: https://doi.org/10.14195/1984-249X_26_7. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/index.php/archai/article/view/1984-249X_26_7. Acesso em: 23 jul. 2020.

Data de registro: 22/09/2020

Data de aceite: 28/04/2021



Filosofia, educação a descolonização epistêmica do saber¹

*Dannyel Teles de Castro**

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira***

Resumo: O artigo pretende abordar as possíveis contribuições da filosofia latino-americana e das filosofias e pedagogias indígenas na descolonização epistêmica do saber. Para tanto, investiga o trabalho de libertação da filosofia proposto Enrique Dussel e Raúl Fornet-Bettancourt, bem como a noção de *colonialidade do saber*, pensada por diferentes teóricos da concepção decolonial. Identifica-se a necessidade de compreender o Outro a partir dele mesmo como matriz de um processo decolonizador, e por isso propomos a leitura do trabalho do autor, filósofo e educador indígena Daniel Munduruku, a fim de identificar aspectos que nos ajudem a empreender um trabalho de reconfiguração e descolonização epistemológica.

Palavras chave: Filosofia indígena; Pedagogias decoloniais; Colonialidade do saber.

Philosophy, education and the epistemic decolonization of knowledge

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001

* Doutorando em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: dannyeltelesdecastro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4061-3664>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2403700849744420>

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

Abstract: The article intends to approach the possible contributions of Latin American philosophy and indigenous philosophies and pedagogies for the epistemic decolonization of knowledge. To this end, we investigate the work of liberating philosophy proposed by Enrique Dussel and Raúl Fonet-Bettancourt, as well as the notion of coloniality of knowledge, thought by different theorists of the decolonial conception. The need to understand the other from himself is identified as the matrix of a decolonizing process, and for this reason we propose the reading of the work of the author, philosopher and indigenous educator Daniel Munduruku, in order to identify aspects that help us to undertake a work of epistemological reconfiguration and decolonization.

Key-words: Indigenous philosophy; Decolonial pedagogies; Coloniality of knowledge.

Filosofía, educación y descolonización epistémica del conocimiento

Resumen: El artículo pretende abordar los posibles aportes de la filosofía latinoamericana y las filosofías y pedagogías indígenas en la descolonización epistémica del conocimiento. Para ello, investiga el trabajo de filosofía liberadora propuesto por Enrique Dussel y Raúl Fonet-Bettancourt, así como la noción de colonialidad del conocimiento, pensada por diferentes teóricos de la concepción descolonial. La necesidad de comprender al otro desde sí mismo se identifica como la matriz de un proceso descolonizador, por lo que proponemos la lectura de la obra del autor, filósofo y educador indígena Daniel Munduruku, a fin de identificar aspectos que nos ayuden a emprender un trabajo de reconfiguración y descolonización epistemológica.

Palabras clave: Filosofía indígena; Pedagogías decoloniales; Colonialidad del saber.

Introdução

Quando falamos em filosofia, logo nos remetemos aos complexos pensamentos esboçados por alguns homens europeus, tomados como símbolos máximos de sabedoria e intelectualidade pela civilização moderna ocidental. Para nós, acadêmicos, que caminhamos hoje em um

contexto de crítica ao paradigma dominante, não somente no que diz respeito ao *modus operandi* científico, mas como também ao conhecimento em uma perspectiva mais ampla, convém repensar a própria noção de filosofia tornada vigente no processo de reprogramação das mentes empreendido pelo colonialismo europeu.

Atualmente, com o avanço de contribuições epistemológicas advindas da problematização acerca da dominação eurocêntrica, sobretudo por meio do campo de estudos que se convencionou chamar de *decolonialidade*, é possível vislumbrar os horizontes de um pensamento filosófico decolonial. Este, segundo Nelson Maldonado-Torres (2011), possui origens assentadas não em gabinetes acadêmicos, mas no processo de resistência dos povos que vivenciaram a dominação colonial (no caso da Ameríndia, desde cerca de 500 anos atrás) e tiveram sua existência ameaçada por um genocídio sem paralelos na história da humanidade, sendo submetidos aos domínios de povos que se consideravam superiores a eles em todas as searas do existir humano:

La conquista y colonización de las Américas, el genocidio indígena, y la esclavitud racial de poblaciones llamadas índias y de negros africanos a finales de los siglos XV y XVI, no representan simplemente un episodio más en la historia del imperialismo en la humanidad. Para pensadores de la descolonización lo que surge con el llamado descubrimiento de las Américas es nada menos que una nueva forma de ser y poder en el mundo. Contra ese nuevo orden de carácter moderno y colonial, se levanta una ola de pensamiento y de prácticas que buscan reconstituir la humanidad de los sujetos y pueblos deshumanizados, no volviendo a un pasado irrecuperable pero tampoco simplemente reconciliándose con el punto de vista y las filosofías del colonizador (MALDONADO-TORRES, 2011, p.1683).

Para Raúl Fonet-Bettancourt (2011), ainda que o termo *filosofia* seja de origem grega, ele diz respeito a uma potencialidade humana que

pode ser e é cultivada em todas as culturas da humanidade. Contrariando a opinião de alguns filósofos modernos, como Martin Heidegger, onde encontramos o entendimento da filosofia como sendo essencialmente grega (dotada de um “espírito grego”), Bettancourt compreende a filosofia como uma pluralidade de formas de pensar e agir.

Segundo Enrique Dussel (2017), o desenvolvimento da civilização capitalista, aliado ao colonialismo, permitiu à filosofia latino-medieval, antes regional e restrita ao continente europeu, posicionar-se como a filosofia moderna europeia. Isto se deu, por um lado, pela decaída de outras filosofias regionais, como a chinesa, a árabe, a hindu, a budista, entre outras, e por outro, pela total negação e invisibilização das filosofias indígenas e africanas.

La expansión colonial moderna, por la apertura de Portugal al Atlántico, en la África, y después en el océano Índico, que superó entonces el “muro” del Imperio otomano, y la de España hacia el Caribe y América, sitió al mundo islámico y paralizó su desarrollo civilizatorio (y filosófico por lo tanto) desde finales del siglo XV. La clásica filosofía árabe no pudo sobreponerse a la crisis del Califato de Bagdad y decayó definitivamente. Asimismo, la presencia del Imperio mongol destruyó igualmente la posibilidad de un novo desarrollo de las filosofías budista y vedanta em el siglo XVI. Por su parte, desde finales del siglo XVIII, China comienza a sentir el peso de no haber podido realizar la Revolución Industrial como la haría Gran Bretaña, e igualmente deja de producir nueva filosofía hegemónica desde finales del siglo XVIII. En América Latina, el proceso de conquista española destruyó todos los recursos teóricos de las grandes culturas ameríndias y, posteriormente, las colonias españolas e lusitanas tampoco pudieron superar los logros de la escolástica renacentista del siglo XVI, no alcanzando gran creatividad por medio de la escolástica barroca (DUSSEL, 2017, p.22).

Desse modo, a filosofia moderna europeia logrou a si mesma e ao resto do mundo colonial em extrema prostração o título de filosofia

universal. Tal universalidade, nos diz Dussel, é inválida, pois na realidade se trata de uma filosofia particular, regional, que foi imposta, de forma tirana, por meio da ação colonial, como a melhor e mais segura maneira de produção do conhecimento.

Também a história da institucionalização acadêmica da filosofia atuou em prol da ocultação da pluralidade filosófica, segundo Fernet-Bettancourt (2011), reduzindo o ato de filosofar a uma disciplina de estudos que possui os textos de filósofos europeus como cânones. A filosofia perdeu, assim, o sentido de uma confrontação prático-reflexiva com distintos contextos de vida, tornando-se prisioneira de uma tradição prepotente que se pretende centro exclusivo de todo o desenvolvimento possível (FORNET-BETTANCOURT, 2011).

Nesse construto, este artigo pretende investigar como os conhecimentos filosóficos e pedagógicos indígenas, isto é, sua maneira de ser, sentir, pensar e agir no mundo, podem auxiliar na descolonização epistêmica do saber, especialmente no que diz respeito ao contexto filosófico latino-americano.

Faz-se importante mencionar que assumimos a perspectiva tratada por diferentes intelectuais latino-americanos, entre os quais Aníbal Quijano (1992), Walter Mingolo (2007), Catherine Walsh (2009), Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), de que o projeto europeu de dominação iniciado com a colonização das Américas não findou com a descolonização jurídico-política empreendida entre os séculos XIX e XX. À perpetuação da negação e inferiorização das culturas dominadas, tornadas periféricas, após o fim da colonização jurídico-política, estes autores nomeiam de colonialidade. Nesse sentido, postula-se que a modernidade está intrinsecamente vinculada ao projeto de dominação da mentalidade eurocêntrica, e desta forma a colonialidade é sua constituinte.

Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o primeiro processo de descolonização, iniciado no século XIX pelas colônias espanholas e seguida no século XX pelas colônias inglesas e francesas, foi incompleta por ter se limitado à independência jurídico-política das periferias. Caberia à decolonialidade completar este processo:

En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (CASTRO-GÓMES & GROSFOGUEL, 2007, p.17).

Desse modo, o termo decolonialidade designa, para os autores, uma opção política e epistêmica que se propõe a ir além das suposições de certos discursos acadêmicos e políticos “según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y pós-colonial” (CASTRO-GÓMES; GROSFOGUEL, 2007, p.13).

Em sua tese de doutorado, Mota Neto (2015, p.49) propõe que o conceito de decolonialidade seja entendido como:

Um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. Trata-se de uma concepção, [...] marcada por uma busca persistente pela autonomia, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e

formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial.

Conforme Fleuri (2020) e Walsh (2009), o termo decolonial difere-se de descolonial no sentido de que a supressão do ‘s’ indica não ser possível desfazer ou desconstruir a ação colonial, e por isso mesmo nos convida a um estado de permanente alerta e vigilância contra as armadilhas das diferentes colonialidades.

A colonização epistêmica do saber

O paradigma atualmente dominante nas diversas searas da civilização moderna ocidental reflete uma imposição eurocêntrica dos modelos europeus de conhecimento, política, estética e demais formas de existência. O eurocentrismo assume o posto de paradigma universal da história. Conforme a percepção de pensadores como Enrique Dussel (1993), Walter Mignolo (2007), Aníbal Quijano (1992) e Santiago Castro-Gómez (2005), a invasão da Ameríndia vivenciada a partir de 1492 marca a experiência fundante deste paradigma e, portanto, do pensamento moderno.

Para Enrique Dussel, o “descobrimento” das terras americanas alcançado pela expansão ultramarina de portugueses e espanhóis foi o ponto de partida para a criação do que chama de mito da modernidade, que consiste em “vitimar o inocente (o Outro), declarando-o causa culpável de sua própria vitimação e atribuindo-se ao sujeito moderno plena inocência com respeito ao ato sacrificial” (DUSSEL, 1993, p.76). Ou seja, Dussel sustenta que o estabelecimento da modernidade se deu a partir da conquista e subordinação dos povos indígenas, onde os subordinadores europeus autodefiniram-se como culturalmente superiores. Isto não aconteceu sem que o Outro, a cultura dominada, vista como inferior, rude, bárbara, fosse tida como culpada por sua “imaturidade”, e por isso passível de dominação (guerra, violência) para que se “desenvolva”, se “modernize”: “A chamada conquista é, na realidade, um ato

emancipatório, porque permite que o bárbaro saia de sua ‘imaturidade’, de sua barbárie” (DUSSEL, 1992, p.77).

Na lógica de Dussel, a modernidade é um mito porque evidencia o sentido emancipador da razão moderna europeia ao mesmo tempo em que oculta o processo de violência e dominação que exerce sobre outras culturas. Dessa forma, o sofrimento produzido no Outro fica justificado pela intenção de salvá-lo daquilo que se enxerga como selvageria e primitivismo cultural. A opressão constitui-se como um “processo civilizador” capaz de tirar outras culturas de sua própria barbárie, o que configura um progresso, um desenvolvimento, um bem para elas mesmas (DUSSEL, 1993). Assim, “o *ego cogito* moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira ‘Vontade-de-poder’ moderna) sobre o índio americano” (DUSSEL, 2005, p.28).

A colonização, segundo Aníbal Quijano (1992), ultrapassou a mera subordinação de outras culturas pela europeia em uma relação externa e atuou no interior das culturas oprimidas, na colonização do imaginário daqueles que foram dominados. Em um primeiro momento, houve a repressão não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos e conhecimentos que não serviam para a dominação colonial global, mas também do modo de conhecer e produzir conhecimento e perspectivas, dos recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual (QUIJANO, 1992). Foi, assim, seguida pela imposição do uso dos padrões de expressão, crenças e produção de conhecimento dos dominadores europeus, como forma de impedir a produção cultural dos dominados e desta forma obter controle social e cultural sobre eles.

Conforme Quijano, os colonizadores europeus impuseram também uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significações, o que foi responsável por tornar a europeização cultural uma aspiração para as outras culturas:

Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. Después de

todo, mas alla de la represion, el instrumento principal de todo poder es su seducción. La europeización cultural se convirtió en una aspiración. Era un modo de participar en el poder colonial pero tambien podia servir para destruirlo y, despues, para alcanzar los mismos beneficios materiales y el mismo poder que los europeos; para conquistar la naturaleza. En fin, para el "desarrollo". La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy dificilmente podria existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones (QUIJANO, 1992, p.13).

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grofoguel (2007) sustentam que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, bem como a hierarquia étnico-racial das populações, formada durante séculos de expansão colonial europeia, não se transformaram significativamente após o fim do colonialismo e a formação dos estados-nação na periferia global. Para os autores, o que houve foi uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, que perpetua a estrutura das relações desiguais de poder entre centro e periferia. O capitalismo contemporâneo é responsável por manter essa estrutura, ressignificando “las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007, p.14).

É nesse contexto que vemos a atuação da dominação colonial no interior do imaginário dos dominados, sendo reproduzida através da repressão às crenças, ideias, representações, símbolos, enfim, ao conhecimento como um todo, daqueles que foram inferiorizados pelo sistema colonialista, isto é, os povos originários da Ameríndia, ou Abya Yala – que é a expressão designada ao continente americano pelo povo Kuna, e na sua língua significa “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento” –, bem com os povos africanos e afrodescendentes.

Como pontua Quijano (1992), trata-se de uma repressão aos diferentes modos de conhecer e de produzir conhecimento, cujos elementos não se encaixam nos padrões da visão eurocêntrica de mundo.

A este problema Catherine Walsh (2005) dá o nome de *colonialidade do saber*, responsável pela negação do legado intelectual dos povos indígenas e africanos em detrimento da hegemonia da epistemologia moderna europeia e seus meios de produção do conhecimento. Segundo Walsh (2005, p.19):

la colonialidad del saber debe ser entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y científicas), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza.

Sendo a colonialidade um processo de dominação generalizada, isto é, com dimensões políticas, econômicas, culturais, epistemológicas, estéticas, filosóficas e teológicas, podemos compreender a colonialidade do saber como a sua dimensão epistêmica, que se refere ao efeito de “subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção de conhecimento ocidental associadas à ciência convencional” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.136).

Mignolo (2005) chama atenção para o fato de que essa afirmação da hegemonia epistêmica europeia foi reproduzida ao longo do tempo pelas ciências humanas, responsáveis por legitimar a invenção do Outro. Castro-Gómez (2005) acrescenta que a história e áreas afins, como a etnografia, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia, etc., justificam o colonialismo quando realizam comparações com o mundo europeu ao estudarem o passado das civilizações e seus produtos culturais e institucionais.

A opressão epistemológica empreendida com a colonialidade do saber causa o apagamento das formas de produção de conhecimento

operadas pelos povos dominados pela ação colonial.¹ O resultado disso se traduz na marginalização, folclorização e até demonização dos conhecimentos indígenas e africanos, como pode facilmente ser percebido na sociedade brasileira hoje. Assim, a epistemologia moderna ocidental é responsável pela negação e inferiorização das epistemologias indígenas, africanas, e outras.

Conforme Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p.137):

la colonialidad del saber opera dentro del eurocentrismo ya que considera las modalidades de conocimiento teológico, filosófico y científico no sólo como propriamente europeas, sino como superiores epistémicamente o incluso como las únicas válidas. La superioridad asumida de estas modalidades de conocimiento ha estado estrechamente ligada a la dominación europea de otras poblaciones y regiones. De tales modalidades se ha derivado una serie de tecnologías de sujeción y explotación de las poblaciones y regiones de la periferia colonial y postcolonial. Por tanto se puede afirmar que el núcleo de la colonialidad del saber consiste el gobierno de los otros y de sí en nombre de la verdad producida por el saber experto (del teólogo, filósofo, gramático o científico).

A dita superioridade da epistemologia moderna afina-se na pretenciosa noção do conhecimento ocidental como detentor de universalidade, objetividade e neutralidade, o que, na retórica da modernidade, é suficiente para tornar inferiores outras formas de conceber e produzir conhecimento, ou seja, o saber científico, moderno, tido como válido, com pretensão de universalidade, está assentado nas supostas objetividade e neutralidade de uma epistemologia onde o sujeito deve distanciar-se de si mesmo para produzir um conhecimento supostamente

¹ Este mecanismo de opressão epistêmica é designado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) pelos termos *racismo epistemológico* e *epistemicídio*.

não contaminado pelas suas particularidades e interesses (RESTREPO; ROJAS, 2010; CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Para Santiago Castro-Gómez (2007), tal distanciamento de si com pretensão de produzir um conhecimento de alcance universal ocorre desde um ponto de vista que subsume todos os outros pontos de vista, mas não se mostra como tal. Nesse interim, ainda de acordo com o autor, a ciência moderna produz conhecimento através de um modo de observação que julga onipresente e onisciente, que tudo vê, mas não pode ser visto:

Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz e fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.83).

O modo de produção de conhecimento moderno ocidental evidencia, portanto, um ponto de vista particular que se esconde e se disfarça de universal como se estivesse além dos demais pontos de vista (GROSFOGUEL, 2006; DUSSEL, 2017). Esta é, para Castro-Gómez, a dimensão epistêmica do colonialismo, e o que Restrepo e Rojas (2010) consideram como o marco da colonialidade do saber, que parte da visão colonialista da incapacidade de produção do conhecimento por parte dos sujeitos não modernos.

Ramon Grosfoguel (2006) utiliza o termo *ego-política do conhecimento* para se referir a esta forma de proceder da epistemologia moderna ocidental. Trata-se de privilegiar um ego não situado, pois na filosofia e ciência ocidentais o sujeito que fala está sempre escondido ou disfarçado, borrando-se da análise, não sendo expostas relações entre a explicação epistêmica do sujeito que produz conhecimento, o conhecimento gerado e suas articulações com processos de dominação. Grosfoguel (2006, p.22) entende que todos os conhecimentos estão situados epistemologicamente do lado dominante ou do lado subalterno

das relações de poder, e, portanto, a neutralidade e objetividade “desencorpadas e deslocalizadas” desta ego-política do conhecimento são um mito ocidental.

Essa é a estratégia epistêmica adotada desde a fundação da filosofia moderna ocidental, e por meio dela se legitima a construção de uma hierarquia de conhecimento superior e inferior. Segundo Grosfoguel (2006, p.23):

Rene Descartes, fundador de la filosofía occidental moderna, inaugura un nuevo momento en la historia del pensamiento occidental. Reemplaza a Dios, como base del conocimiento en la Teo-política del conocimiento de la Edad Media europea, con el Hombre (occidental) como la base del conocimiento en los tiempos modernos europeos. Todos los atributos de Dios se extrapolan ahora al Hombre (occidental). Verdad universal más allá del tiempo y el espacio, acceso privilegiado a las leyes del Universo y la capacidad de producir el conocimiento y la teoría científicos se colocan ahora en la mente del Hombre Occidental. El «ego-cogito» cartesiano («pienso, luego soy») es la base de las ciencias modernas occidentales. Al producir un dualismo entre mente y cuerpo y entre mente y naturaleza, Descartes logro reclamar un conocimiento no situado, universal y de visión omnipresente. [...] Históricamente, esto ha permitido al hombre occidental (el término sexuado se usa intencionalmente aquí) para representar su conocimiento como el único capaz de lograr una conciencia universal y desechar el conocimiento no occidental tildándolo de particularista y, por ende, incapaz de alcanzar la universalidad.

Nesse interim, para Mignolo (2007), a decolonialidade é precisamente a energia de descontentamento, desconfiança e distanciamento entre aqueles que reagem em face da violência produzida pela lógica opressiva da colonialidade. Uma energia “que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de

la retórica de la modernidad”, uma vez que o par modernidade/colonialidade “genera necesariamente la energía irreductible de seres humanos humillados, vilipendiados, olvidados y marginados” (MIGNOLO, 2007, p.27).

Assim, a decolonialidade tem se mostrado não como um conceito teoricamente fechado, mas uma “energia”, um questionamento radical, um enfrentamento político e epistêmico ao eurocentrismo dominante, que se traduz não somente em uma teoria crítica da modernidade/colonialidade e seus desdobramentos, mas na busca pela construção de outras práticas e reflexões epistêmicas.

A proposta do coletivo, ou rede, de intelectuais que compõem este movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica das ciências sociais no século XXI é de que se empreenda aquilo que Nelson Maldonado-Torres (2008, 2011) chamou de *giro decolonial*. Isto é, uma mudança, um giro, nas coordenadas do pensamento, até então orientadas pela razão moderna (e, portanto, pela colonialidade), tendo como projeto ou horizonte possível de mudança a descolonização (epistêmica, filosófica, cultural, estética, etc.).

Filosofia latino-americana: uma ruptura histórica

Em consonância com a constatação de que a colonialidade do saber tem sido a base para a sistematização da filosofia moderna ocidental, atualmente desenvolve-se com vigor na América Latina um campo filosófico crítico ao paradigma epistemológico vigente.

Um dos principais argumentos que emergem deste campo em favor da descolonização epistêmica da filosofia é a natureza plural desta. De acordo com o filósofo cubano Raul Fornet-Bettancourt (2011), a filosofia é uma potencialidade humana cultivada em todas as culturas da humanidade. Tal potencialidade sempre existiu na história da humanidade, e na Grécia recebeu o nome de filosofia. Nesse sentido, conforme vimos anteriormente, o autor entende que tornar absoluto o pensamento filosófico

de uma dessas culturas e propagá-lo como o único válido é uma posição etnocêntrica que converte em centro do mundo o que na realidade é apenas uma região do mesmo.

A pluralidade da filosofia, para Fonet-Bettancourt, se deve não apenas às suas muitas formas de produção e línguas em que é feita, mas também a sua natureza contextual. Essa natureza encontra-se ocultada, pois na história da institucionalização acadêmica da filosofia houve a sua redução a uma disciplina, ou ramo do saber acadêmico, ou ainda a uma “carreira”, que consequentemente responde aos interesses sociais e culturais de formações fomentadas por instituições de ensino nacionais e estatais (FORNET-BETTANCOURT, 2011).

Por isso, para libertar a filosofia desses interesses implícitos na formação acadêmica institucionalizada, bem como da tradição eurocêntrica que se apoderou dela, Fonet-Bettancourt considera necessário tratá-la como um ato contextual plural, “*haciendo así posible el ecuentro con ella en muchos lugares distintos y en una multiplicidad irreductible de formas de expresión*” (FORNET-BETTANCOURT, 2011, p.640). Ao invés de priorizar o estudo de textos tidos como clássicos, assumir o caráter contextual da filosofia possibilita a observação da sua capacidade de constituir-se como um saber que sabe intervir no curso da história em nome do que foi negado como realidade possível. Trata-se de um saber:

articulado a los procesos historicos correspondientes; un saber que sabe de las interpretaciones de su contexto y de cómo en ellas se reflejan planes para hacer que la realidad sea de esta u otra forma, siga este o aquel curso; o sea, que sabe del conflicto de interpretaciones de su contexto y que la realidad sea de ésta u otra forma, siga este o aquel curso; o sea, que sabe del conflicto de interpretaciones de la realidad en tanto que conflicto en el que está en juego la realidad en su marcha misma, la realidad por hacer; o, si se quiere, sabe que ese conflicto decide también sobre las realidades que serán o no posibles. Pero por eso mismo, por saber que sabe que lo que se juega en ese conflicto es nada menos que el poder hacer

realidad, el saber filosófico contextual es fundamentalmente *práctico*; esto es, un saber que, con base en el discernimiento del conflicto entre los modelos de interpretación de la realidad, se articula en los movimientos sociales alternativos y libertadores, y de esta forma se integra a un plan o proyecto para realizar esas otras realidades que hoy parecen imposibles (Ibid.).

É precisamente com esta característica de um saber libertador que a filosofia latino-americana apresenta-se diante da problemática da colonialidade do saber. De acordo com Enrique Dussel (1986, p.211), a filosofia latino-americana é um movimento constituído no pensar a partir do Outro, “que sabe escutar discipularmente a palavra analética, analógica do oprimido, que sabe comprometer-se com o movimento ou com a mobilização de libertação”.

Para engajar-se numa tarefa de pensar filosoficamente desde a América Latina, é preciso levar em consideração a filosofia como saber contextual, que enxerga os processos de dominação e sofrimento vivenciados pelos povos de Abya Yala desde a invasão hispânica.

Com esse intuito surgiu, na década de 1970 (portanto, herdeiro dos movimentos de 1968), o movimento chamado de Filosofia da Libertação, cuja principal voz é a de Enrique Dussel, filósofo argentino radicado no México. Para o autor, não se trata simplesmente de um pensamento latino-americano ou historiografia deste, mas de um fazer filosófico crítico e localizado autocriticamente na periferia ou nos grupos subalternos (DUSSEL, 2017).

Esse pensar filosoficamente de forma libertadora, conforme Dussel, parte de uma crítica à razão moderna e ao sujeito cartesiano, assumindo um caráter ontológico fundamental. A principal retórica postulada pela filosofia moderna ocidental é a da racionalidade como sendo exclusiva ao sujeito moderno. Os demais são caracterizados como irracionais ou desprovidos de faculdades cognitivas elevadas. O *ego cogito* cartesiano relaciona-se diretamente com o *ego conquiro* apontado por Dussel nesta lógica, onde o homem branco europeu assume a condição de

ser, enquanto o Outro, subalterno, dominado, é o não-ser. Não pensar é uma marca do não-ser na modernidade, ao passo em que apenas o “eu” europeu civilizador está na luz da razão.

Dussel considera que todo o discurso da modernidade é um fenômeno eurocêntrico pois revela nas entrelinhas um processo civilizatório da cultura europeia, cujo pensamento está assentado erroneamente na ideia de que “a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas” (DUSSEL, 2000, p.51). Nesse interim:

Dussel questiona: que direito tem o sujeito dessa cultura eurocêntrica de se considerar autorreferente e superior ao Outro, de outra cultura, etnia, gênero, classe, capacidade ou idade? O mito da modernidade nega o Outro e a sua cultura, apresentando-o como culpado, e o vitimador, como inocente, bem como legitima a violência para compelir o Outro a fazer parte da civilização. A cultura do Outro é negada porque é vista como barbárie, mas sua cultura não precisa ser destruída e sim melhorada e aperfeiçoada (OLIVEIRA; DIAS, 2012, p.97).

A partir desta constatação, Dussel propõe o método epistemológico analético como forma de reconhecer o Outro a partir dele mesmo:

O Outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia: é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes. O método do qual queremos falar, o *ana-lético*, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (*aná-*) que o do mero método *dia-lético*. O método *dia-lético* é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do Outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da

revelação do Outro e que con-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria. O método dia-lético é a expansão dominadora da totalidade *desde si*; a passagem da potência para o ato de “o mesmo”. O método ana-lético é a passagem ao justo crescimento da totalidade *desde o Outro* e para “servi-lo” criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma e sempre dia-lética; tinha, porém, razão Feuerbach ao dizer que “a verdadeira dialética” (há, pois, uma *falsa*) parte do diálogo do Outro e não do “pensador solitário consigo mesmo”. A verdadeira dia-lética tem um ponto de apoio ana-lético (é um movimento *ana-dia-lético*); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: *dia-lético* (DUSSEL, 1986, pp.196-197).

Trata-se de uma contribuição filosófica que visa superar as limitações criadas pela epistemologia moderna ocidental ao voltar-se para o Outro, sua cultura, sua sabedoria, símbolos, crenças, práticas sociais, etc. Por isso, considera o Outro desde ele mesmo, e não mais a partir de si, do eu racional, moderno, conquistador, eurocêntrico, como tem sido empreendido no contexto moderno.

Na modernidade, o Outro (mulheres, negros, indígenas, não-cristãos, etc.) é sempre em referência ao *eu dominante* (homem, branco, civilizado, cristão). A filosofia da libertação, bem como o seu exercício epistemológico analético, consiste justamente no reconhecimento do Outro em sua totalidade, das suas práticas, ações, cosmovisões, saberes. Assim como também de suas filosofias, pedagogias e epistemologias. Trata-se de fazer emergir modelos outros de conhecimento a partir daqueles que foram silenciados e invisibilizados pelo processo civilizatório de dominação europeia.

Filosofia e educação no contexto indígena: um outro tipo de conhecimento

Parafraseando o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011), negar a existência das filosofias indígenas é precisamente questionar o estatuto ontológico de seres humanos dos povos indígenas, perpetuando o exercício de silenciamento empreendido pelos europeus na modernidade. Se os dominadores tornaram marginais os saberes indígenas por supor que eles são destituídos de filosofia, ciência e do verdadeiro espírito religioso (NOGUERA, 2012), ao ir na contramão desta ideia e propor a descolonização do conhecimento, devemos aprioristicamente assumir que, sim, os povos indígenas possuem tudo isso.

Para esta tarefa, traremos à tona o pensamento de Daniel Munduruku, autor, filósofo e educador indígena paraense pertencente à etnia Munduruku. O autor graduou-se em filosofia, história e psicologia, fez mestrado em antropologia social pela USP, doutorado em educação também pela USP e pós-doutorado em literatura pela UFSCar. É diretor-presidente do Instituto Uk´a - Casa dos Saberes Ancestrais, autor de mais de 50 livros e engajado politicamente no movimento indígena brasileiro. O texto de Munduruku que tomaremos por base para compreender a filosofia indígena é *Educação Indígena: do corpo, da mente, do espírito*, publicado em 2009 na Revista Múltiplas Leituras.

Neste texto, Munduruku (2009) explica que a filosofia indígena é baseada na unidade entre corpo-mente-espírito, e por isso a educação indígena é uma educação voltada para o corpo, a mente e o espírito. Uma educação holística, na qual prevalece a noção de circularidade (do tempo, dos acontecimentos, das relações intra e interpessoais, etc). Conforme o autor:

A educação indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca de harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à

primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência como se tudo fosse uma coisa única, mas um modo da mente operacionalizar o que temos a pensar e viver (MUNDURUKU, 2009, p.23).

Nesta realidade concreta e mágica, surge também uma outra noção de temporalidade. Segundo Munduruku, para alguns povos originários a noção de futuro, por exemplo, é inexistente, pois a filosofia indígena “se baseia na ideia do presente como um presente que recebemos de nossos ancestrais e pela certeza de que somos *seres de passagem*, portanto desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta”. A filosofia indígena, então, expõe uma noção de tempo alicerçada na ancestralidade, no passado memorial, onde a orientação para o futuro não aparece de forma tão evidente como no contexto moderno ocidental, no qual se tem a valorização do futuro em um sentido utilitarista, associado à economia e à produção de riqueza (MUNDURUKU, 2009).

O “futuro” é, pois, um tempo que não se *materializou*, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege nossa existência. Em alguns povos sequer existe palavra para expressar futuro tal como elaborou o ocidente mais no sentido utilitarista ligado à economia e à produção de riqueza. Para o pensar indígena a ideia de acumular, produzir, poupar ou guardar traz consigo uma concepção de tempo que empobrece a própria existência porque torna as pessoas mais vazias e egoístas. Claro está que pensar assim dentro de um mundo marcado pela especulação - esta sim uma visão utilitarista do tempo - nos leva a uma compreensão dos motivos que marcaram a relação do ocidente com os povos originários. Foi uma relação impositiva regida pela violência tanto secular quanto religiosa. Ambos os olhares negavam humanidade aos povos indígenas porque traziam consigo uma noção de tempo e trabalho calcada no mito judaico- cristão da criação que pregava que o homem deveria dominar a natureza, submetê-la a seus

caprichos e tirar dela tudo o que pudesse. Negavam, assim, a possibilidade destes povos terem construído uma cosmovisão baseada na unidade corpo/mente/espírito, pois isso jogava por terra a doutrina do poder cristão do rei e da igreja. Daí a cruz ser trazida para ser carregada pelos originários da terra e nunca pelos que a trouxeram; daí a espada que atravessou não apenas o corpo dos antepassados, mas também o seu espírito (MUNDURUKU, 2009, p.23).

Diante disso, a filosofia indígena é hoje um patrimônio ancestral e de resistência que os povos originários nos legaram, pois, para o autor: “ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores – do corpo e da alma - o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores”. Munduruku (2009) entende que os principais fenômenos aos quais a filosofia indígena deve resistir são o capitalismo e a economia moderna, por exaltarem a dominação do ser humano sobre a natureza e a consequente destruição e subordinação desta para obtenção de lucro e poder. Porém, segundo o autor, entre os povos indígenas, tal resistência não ocorre sem “muitas baixas ao *canto da sereia* do capitalismo selvagem, cujo olhar frio concentra-se na fragilidade humana que é capaz de vender sua dignidade e ancestralidade em troca de um conforto e bem estar ilusórios” (MUNDURUKU, 2009, p.24).

Para Munduruku, é justamente na visão holística concentrada na tríplice compreensão a respeito da *educação corpo-mente-espírito* que está um dos principais fatores de resistência da filosofia indígena, pois, trata-se de uma teoria elaborada “pela experiência de vida, pela observação meticulosa dos fenômenos naturais e pela certeza de que *somos fios na teia*”.

Na filosofia indígena, a educação do corpo é caracterizada pelo autor como uma educação dos sentidos. O corpo é visto como sagrado, e aqui é importante salientar que se ressalta uma visão de sagrado que não condiz com o significado atribuído pelo ocidente ao termo, de santificado, ou imaculado; na visão indígena, a sacralidade do corpo diz respeito à valorização do cuidado que se deve ter com ele para que ele cuide de

nossas necessidades básicas. Mas, além disso, a filosofia indígena compreende também as limitações do corpo humano, devido à existência transcende-lo através da alma, por isso o corpo também pode ser considerado como uma prisão desta (MUNDURUKU, 2009).

Segundo Munduruku, a filosofia indígena considera que os vazios do corpo precisam ser preenchidos com os sentidos, e desse modo a educação do corpo orienta-se, desde a infância, para o aprendizado e conhecimento de coisas que possam preencher esses vazios:

É, portanto, necessário valorizar o próprio corpo e dá a ele os instrumentos para que possa cuidar da gente. Assim, é de extrema importância conviver com meu grupo de idade por ser ele que me vai “guiar”, dar um norte para as descobertas que meu corpo infantil precisa fazer. É nesta convivência que a criança indígena vai treinar a vida comunitária como uma necessidade ímpar para sua realização e compreensão do todo. Além disso, vai oferecer-lhe o olhar para seu entorno e descobrir que os sentidos, junto com os comportamentos que eles vão criando, representam sua única segurança e garantia de sobrevivência contra os perigos que a floresta traz. Ao descobrir estes vazios que o corpo possui a criança indígena não vê com desprezo a necessidade de adquirir conhecimentos complementares. Ao contrário, ela percebe como é importante deleitar-se com eles num processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno ambiental. Vai compreendendo, então, que o ambiente a ser observado vai deixando marcas que dão sentido ao seu ser criança e à sua própria vida. Entende, então, que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações: ganha sentido a leitura das pegadas dos animais, do voo dos pássaros, dos sons do vento nas árvores, do criptar do fogo, das vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Conscientiza-se de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que

ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai, aos poucos, entendendo que no seu corpo o Sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisam ser preenchidas por aquilo que dá razão à sua existência (MUNDURUKU, 2009, p.25).

Vemos, assim, um outro olhar sobre a educação do corpo, na qual o sentido das coisas vivenciadas, o contato íntimo com a natureza e a simplicidade possuem mais importância no processo de aprendizagem. Outra ruptura com a visão moderna ocidental estabelecida pela orientação indígena para a educação do corpo está no modo de encarar o corpo como instrumento de trabalho. Se no contexto capitalista o corpo humano é visto como instrumento gerador de lucros para uma economia desigual, na qual uns são muito mais favorecidos que outros, na visão indígena o trabalho exercido pelo corpo é encarado como a forma que cada um sustenta os fios que conectam uma mesma teia, isto é, a aldeia. Todos têm responsabilidade na sustentação da teia, e essa concepção é responsável por conferir sentido aos trabalhos desempenhados (MUNDURUKU, 2009).

Segundo Munduruku, a noção de tempo para o corpo é dada por uma necessidade de viver intensamente cada momento, pois ao iniciar a fase adulta, por exemplo, é exigido um abandono ou esquecimento do momento anterior vivenciado pelo corpo. E isso não é visto com pesar: “meninas e meninos não deverão sentir saudades da fase anterior, pois a terão vivido plenamente” (MUNDURUKU, 2009, p.26).

Nesse processo da mudança de fase, conforme o autor, vai surgindo o protagonismo de um outro alimento para os vazios do corpo (o que não significa que este não tenha acompanhado a fase anterior, pois todos se relacionam neste pensar que é holístico), e no momento de transição da fase infantil para a fase adulta de um corpo ganha importância a educação da mente:

Se educar o corpo é fundamental para dar importância ao seu estar no mundo, a educação da mente é

indispensável para dar sentido a este estar no mundo. Se no corpo o Sentido ganha vida, é na educação da mente que o corpo o elabora. Dizia ainda há pouco que na concepção do tempo indígena o presente é o único tempo real. O passado é memorial e o futuro uma especulação que quase não entra na esfera mental dos povos indígenas. Dizia isso para refletir como isso se choca frontalmente com a concepção linear, histórica que o ocidente desenvolveu. Para o homem pós-moderno o tempo passou a ter utilidade produtiva. A revolução industrial trouxe à tona a ideia de que “tempo é dinheiro”. A academia, por sua vez, concentrou suas pesquisas buscando dividir o conhecimento em tantas vezes quanto necessárias para dele tirar um produto consumível. Isso tornou o ocidental alguém voltado apenas para si e para seu sucesso individual. Tirou o foco do coletivo e lançou-o a busca da felicidade capaz de ser comprada pelo dinheiro. Para o indígena, no entanto, o tempo é circular, holístico, de modo que vez ou outra os acontecimentos se encontram sem, no entanto, se chocarem. O passado e o presente ganham dimensões semelhantes e se autoreforçam mutuamente. Por isso o discurso indígena se apossa de elementos aparentemente distantes entre si, mas perfeitamente compreensíveis no contexto em que se encontram. É a *lógica da resignificação* dos símbolos que permite às gentes indígenas *passar* pelo passado utilizando instrumentos do presente e vice-versa também. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos fazendo com que a cultura se autorresignifique e dê respostas criativas às novas demandas trazidas pelo des-encontro iniciado com a chegada dos europeus às terras tupinambás (MUNDURUKU, 2009, pp. 26-27).

E então, nesse interim, ganha sentido para a educação da mente no contexto indígena a aprendizagem transmitida pelos contadores de história, pouco valorizados no caso moderno ocidental. De acordo com Munduruku, esses educadores são responsáveis por manter acesa a chama do passado memorial legado pelos espíritos ancestrais. Tratam-se de homens e

mulheres, geralmente mais velhos (isto é, bons conhecedores da passagem do tempo por vivenciarem-na em seus corpos), vistos como verdadeiras “bibliotecas” para muitos povos originários. Por intermédio deles a memória de um povo se mantém viva, “através das histórias que carregam consigo, contadas, elas também, por outros antepassados numa teia sem fim que se une ao princípio de tudo” (MUNDURUKU, 2009, p.27).

Nesse caso, vemos uma outra ruptura em relação ao paradigma ocidental, no qual a educação da mente é feita por meio do aprendizado das disciplinas (conhecimento fragmentado), teorias, métodos e fórmulas complexas. No contexto da educação indígena, tem importância um outro tipo de aprendizado, que, assim como a educação do corpo, passa pelo plano do sentido:

É, pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, por aquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal como queriam os colonizadores de antigamente. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que para nossa gente é plena e nos mostra o caminho do bem estar, da alegria, da liberdade e do sentido (MUNDURUKU, 2009, p.27).

Parece perceptível que a filosofia indígena, seguindo os rastros de Munduruku, compreende a interrelação entre concreto e mágico, isto é, a realidade material e a realidade imaterial, daí a importância atribuída ao sentido. Essa realidade não concreta, mágica, imaterial, é a dimensão do espírito. Mais profunda, a dimensão do espírito precede a dimensão da

matéria e coloca o ser humano em contato com a “alma” de todas as coisas, das árvores, plantas, animais, rios, espíritos-guias, deuses, etc (MUNDURUKU, 2009). De outra forma, o torna mais consciente da própria interrelação entre os diferentes aspectos da existência. Assim, ressalta-se não apenas a relação de continuidade entre natureza e ser humano, como também destes em relação a outros níveis de consciência, mais mágicos, sutis, e, portanto, espirituais, os quais estão contidos no todo, ou na *teia*, termo utilizado pelo autor.

É por crerem em outras realidades, outros mundos, que os povos indígenas atribuem importância à educação do espírito mediada pelos sonhos, onde é possível acessar esses planos da existência:

O sonho é a linguagem do universo para nos lembrar que somos parentes de todos os seres vivos que co-habitam conosco este planeta. Pelo aprendizado do sonho instalamos em nós uma espécie de software que atualiza a memória que nos torna pertencentes a uma coletividade universal e nos faz sair da prisão que o corpo nos impõe. Daí que entendemos como o saber de um povo é, ao mesmo tempo, local e universal mesmo que ele não tenha consciência disso (MUNDURUKU, 2009, p.28).

Desta forma, tomando por base o modelo de educação indígena exposto por Munduruku, caberia aferir que o conhecimento, nas filosofias indígenas, ao contrário da filosofia moderna ocidental, está orientado por uma visão holística e por uma inteligência que não é racionalista ou materialista, mas material-espiritual. Por isso mesmo, as pedagogias responsáveis pela circulação desse conhecimento assumem outros contornos, sendo mediadas não somente por professores humanos (neste caso, através da oralidade), mas também por acontecimentos, sensações, plantas, animais, guias espirituais, entre outros.

Considerações finais

O projeto colonial europeu alcançou muitas vitórias políticas, econômicas, territoriais, culturais, etc. Porém, a tarefa de submeter o Outro, “conquistá-lo”, vencê-lo, dominá-lo, não se encerra com o fim da ação colonial, pois a colonialidade implantada nas formas de produção e reprodução do conhecimento e na filosofia permanece surtindo efeito, como uma espécie de programação mental, até os dias de hoje.

Esta é uma das razões que levaram diferentes filósofos latino-americanos a acreditar na necessidade de reconstruir a integridade histórico-filosófica da América Latina. Um dos principais problemas acarretados pela pretensa universalidade da filosofia moderna europeia, identificados por Dussel (2017), Leonardo Tovar González (2011) e Nelson Maldonado-Torres (2011), é ressaltar a herança helenocêntrica do pensamento fundado na razão. De um ponto de vista moderno europeu, a noção de racionalidade é responsável por respaldar a discriminação de outros tipos de pensamentos, como os dos povos ameríndios e africanos, considerados, pelos critérios da racionalidade moderna, irracionais.

A mudança de paradigma ocorre, segundo Dussel (2017), quando os integrantes de outras tradições filosófico-culturais tomam consciência de sua própria história filosófica, bem como de seu valor.

Neste trabalho, verificamos algumas possibilidades de descolonização epistêmica do saber proporcionadas pelo estudo e conhecimento das filosofias indígenas, especificamente indígena brasileira, dos povos Munduruku. Na tarefa de descortinar os véus existentes sobre o pensamento do Outro, nos propomos a ler os escritos de um filósofo indígena paraense, Daniel Munduruku, e nos deparamos com outras noções de temporalidade, de espaço, de corpo, de educação. Outras possibilidades epistemológicas que desvelam outras pedagogias, outras formas de produção e reprodução do conhecimento. Estas, por sua vez, podem nos ajudar a pensar, criar, realizar ações pedagógicas, saber-fazer epistemológicos, ideias que nos possibilitem rumar em outras direções que não a do eurocentrismo epistêmico.

Referências

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.63-78.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. 3ªed., Trad. Georges. I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 2005.
- DUSSEL, Enrique. *1942: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana*. São Paulo: Loyola, 1986.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México: AKAL, 2017.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire e o Bem Viver. In: LOUREIRO, Camila Wolpato (org.). *Paulo Freire hoje em Abya Yala*. Porto Alegre: CirKula, 2020.
- FORNET-BETTANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo e BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). *El pensamiento*

filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino” [1300-2000]. Ciudad de México: XXI, 2011, p.639 a 646.

GONZÁLEZ, Leonardo Tovar. Excurso: las fundaciones de la filosofía latinoamericana. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo e BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino” [1300-2000]*. Ciudad de México: XXI, 2011, p.255 a 261.

GROSFUGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: *Tabula Rasa*. (4). p. 17-48. 2006.
<https://doi.org/10.25058/20112742.245>

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Pensamiento filosófico del “Giro descolonizador”. In: DUSSEL, Enrique; MENDIETA, Eduardo e BOHÓRQUEZ, Carmen (Org.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “Latino” [1300-2000]*. Ciudad de México: XXI, 2011, p.683 a 697.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.80, p.71-114, 2008. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.25-43.

MOTA NETO, João C. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. In: *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

<https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n1p21-29>

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: p.62-73, maio-out/2012.

<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>

OLIVEIRA, Ivanilde A.; DIAS, Alder S. Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. In: *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Org). *Los conquistados*. 1492 y la población indígena de las América. Quito: Tercer Mundo Ediciones, 1992, p. 437 a 449.

RAMOSE, Mogobe. *Sobre a legitimidade e o estudo de filosofia africana*. Ensaio Filosóficos. Volume IV, outubro, p. 6-25, 2011.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2010, p.23-72.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad – Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

Data de registro: 08/01/2021

Data de aceite: 28/04/2021



Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores iniciantes no magistério público no DF

*Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva**

*Deise Ramos Rocha***

Resumo: Este trabalho se origina nas preocupações voltadas às condições de trabalho de professores que iniciam na docência e tem por objetivo estudar a condição de trabalho do professor no início da carreira, buscando entender os desafios e dilemas enfrentados, no intuito de contribuir com a análise da realidade da atividade docente. O foco é o professor iniciante na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os resultados são obtidos a partir da análise documental em legislações e publicações no Diário Oficial do DF, e na aplicação de questionários e entrevistas. Os dados revelam um quantitativo expressivo de desistentes na carreira, compreendido em um terço dos professores que são aprovados no concurso público, anunciando questões objetivas ligadas às condições de trabalho, nos levando em questionar a necessidade de políticas de formação pensadas a partir da realidade do trabalho docente. Chamamos atenção para a omissão de políticas públicas diante do caso, como um fator condicionador para intensificar ainda mais as dificuldades enfrentadas nesta etapa da carreira. Se espera contribuir para a produção de conhecimento na área de formação de professores no que se refere aos dilemas vividos pelo professor iniciante, visando fundamentar propostas sobre acompanhamento profissional dos docentes iniciantes na carreira.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Professor Iniciante; Condições de Trabalho

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora na Universidade de Brasília (UnB). E-mail: katiacurado@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3683106502240116>

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora no Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: deise.rocha@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5608-9425>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567141312757077>

Challenges and dilemmas of the working condition of initiating teachers in the public magistry in DF

Abstract: This work originates from concerns about the working conditions of teachers who start teaching and aims to study the teacher's working condition at the beginning of their career, seeking to understand the challenges and dilemmas faced, in order to contribute to the analysis of reality teaching activity. The focus is the beginner teacher at the Education Department of the Federal District. The results are obtained from documentary analysis in legislation and publications in the Federal Official Gazette, and in the application of questionnaires and interviews. The data reveal an expressive number of dropouts in the career, comprised in one third of the teachers who are approved in the public exam, announcing objective questions related to working conditions, leading us to question the need for training policies designed from the reality of the work. We call attention to the omission of public policies in the case, as a conditioning factor to further intensify the difficulties faced at this stage of the career. It is expected to contribute to the production of knowledge in the area of teacher training with regard to the dilemmas experienced by the beginning teacher, aiming to substantiate proposals on professional accompaniment of teachers beginning in their careers.

Key words: Teaching Work; Beginner Teacher; Work conditions

Challenges and dilemmas of the working condition of initiating teachers in the public magistry in df

Resumen: Este trabajo surge a partir de la preocupación por las condiciones laborales de los profesores que se inician en la carrera docente, y tiene como objetivo estudiar como son esas condiciones al inicio del ejercicio profesional, buscando comprender los desafíos y dilemas a los que se enfrentan, contribuyendo así, al análisis de la realidad del ejercicio docente. El foco de estudio son los profesores que inician en la Secretaría de Educación del Distrito Federal (D.F.). Los resultados se obtuvieron a partir del análisis documental de publicaciones y legislaciones hechas en el Diario Oficial del D.F., y mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas. Los datos revelan un número significativo de abandonos en la carrera, constituyendo un tercio de los profesores que son aprobados en el concurso público, debido a cuestiones objetivas relacionadas con las condiciones laborales, lo que nos lleva a cuestionar la necesidad de políticas de formación diseñadas a partir de la realidad del trabajo docente. Resaltamos la omisión de políticas públicas frente al caso, como factor condicionante para intensificar aún más las dificultades enfrentadas en esta etapa de la carrera.

Pretendemos contribuir con la generación de conocimiento en el área de formación docente en torno a los dilemas vividos por los profesores principiantes, con miras a fundamentar propuestas sobre el acompañamiento profesional de los docentes al inicio de la carrera.

Palabras clave: Trabajo Docente; Profesor principiante; Condiciones de trabajo.

Introdução

A pesquisa se propôs a estudar a condição de trabalho do professor no início da carreira, buscando entender os desafios e dilemas enfrentados. Para caracterizar tais elementos procuraremos considerá-los a partir da natureza do trabalho docente, em que o professor, vivencia tanto na sua formação como na sua trajetória profissional, o ato de ensinar e formar, que estrutura a natureza deste trabalho e é permeado de questões objetivas e subjetivas, tais como as condições de trabalho, a relação professor-aluno-pares, o desenvolvimento curricular entre outras.

O período de iniciação é a etapa em que o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos que serão adotados no exercício da atividade profissional. Huberman (2000) ressalta o início da docência como o estágio de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência está relacionado com o choque do real, no qual entre tantas experiências, o professor passa por um tatear constante, percebe distância entre os seus ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. O professor só consegue enfrentar este primeiro aspecto por acontecer paralelamente à descoberta, que é o entusiasmo do professor por estar em uma situação de responsabilidade. Em outras instâncias que provocam sofrimento e dificuldades, pode levar o professor a desistência da carreira docente.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos de uma análise documental nos editais de concurso para o magistério público no DF, registrados no Diário Oficial do Distrito Federal e nas legislações para o

magistério público da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Também nos debruçamos em 283 questionários com questões fechadas e abertas, aplicados aos professores que ingressaram na carreira do magistério público no DF, pelos editais de 2010 e 2013. O público-alvo para a aplicação dos questionários é justificada na base teórica em Tardiff (2002), compreendo o período de cinco anos como fase iniciante na carreira, por ser a fase em que ainda está consolidando o trabalho docente. A partir dos questionários, foi possível entrar em contato com 10 professores com até dois anos de carreira, que concordaram em ceder entrevistas. O roteiro da entrevista consta com 10 perguntas abertas que permitissem compreender o perfil profissional e as condições de trabalho.

Desafios e Dilemas das Condições de Trabalho

Para iniciar nossa pesquisa, coletamos dados no Diário Oficial do Distrito Federal, entre os professores convocados nos editais de 2010 e 2013 para professor da SEDF. Tal pesquisa nos revela uma incidência de 923 candidatos que não chegam a assumir a vaga/cargo, representando 16% pelo edital de 2010 e 10% pelo edital de 2013. Observando nas Tabelas 1 e 2, pelo edital de 2013 percebemos que há um número menor de convocados, representando uma porcentagem de desistência consideravelmente maior, em proporção aos quantitativos obtidos pelo edital de 2010.

Nas disciplinas como física e química, o quantitativo de nomeações sem efeito atinge uma proporção grande e equivalente ao total de convocados. Observando que a porcentagem de desistentes atinge 18% e 28% respectivamente, no edital de 2010, e 100% de desistentes pelo edital de 2013. Ao observarmos a área de atividades, correspondente aos graduados em pedagogia, obtemos um percentual de 12% pelo edital de 2010 e 13% pelo edital de 2013. O número de desistentes empossados também assusta. Ao solicitar para a SEDF o quantitativo de professores em exercício, e as suas locações, nos deparamos com um total de 2680

professores em atuação, dentre os 3274 que tomara posse pela convocação do edital de 2010, e 1983 em exercício, entre os 2477 que assumiram a vaga pelo edital de 2013. Ao colocar esses dados em porcentagem, teremos um quantitativo de 18% e 19%, respectivamente, de desistentes.

Quadro 1: Convocados por área – Editais de 2010 e 2013						
Concurso / Área	Nomeações		Nomeações sem Efeito		Posse	
	2010	2013	2010	2013	2010	2013
Artes	258	35	47	2	211	33
Artes cênicas/teatro	--	47	--	6	--	41
Artes música	--	38	--	2	--	36
Artes visuais	--	29	--	7	--	22
Artes/dança	--	18	--	6	--	12
Atividades	1936	1165	248	162	1688	1003
Biologia	272	90	93	14	179	76
Ciências naturais	--	26	--	1	-	25
Educação Física	--	470	--	13	-	457
Filosofia	91	4	22	0	69	4
Física	81	1	15	1	66	0
Geografia	--	222	--	27	--	195
História	--	246	--	14	--	232
LEM/espanhol	97	--	11	--	86	--

LEM/francês	20	--	3	--	17	--
LEM/inglês	162	74	30	8	132	66
Letras/libras	--	17	--	0	--	17
Língua portuguesa	513	158	49	20	464	138
Matemática	274	119	73	6	201	113
Música/ diversas áreas	39	4	4	0	35	4
Química	78	1	22	1	56	0
Sociologia	84	5	14	2	70	3
TOTAL POR ANO	3905	2769	631	292	3274	2477
TOTAL	6674		923		5751	

Fonte: Vicentim; Lima (2015). Organização de própria autoria.

Do universo de total de professores convocados pelo edital de 2010, 34% desistiram da carreira, e pelo edital de 2013, esse número representa em 29%. Ou seja, basicamente um terço dos professores desistiram da carreira, logo em seu início. Esse número expressivo de desistentes pode estar diretamente ligado às condições de trabalho e condições de valorização profissionais objetivas ao trabalho docente, mostrando aspectos dos dilemas e desafios do ser docente. Esse dado se mostra alarmante, considerando que atualmente o Distrito Federal tenha um dos melhores salários¹ entre os professores da educação básica, na esfera nacional, entre outros fatores como o choque de realidade e as dificuldades da docência.

¹ Vencimento básico inicial estimado em R\$3.929,70. Fonte: Edital n° 01, de 04 de setembro de 2013, publicado no DODF n°. 185, em 05/09/2013, pág. 76.

Tabela 1: Professores convocados, desistentes e atuantes – Editais de 2010 e 2013

	Edital de 2010	Edital de 2013	Total
Total de nomeados	3905	2769	6674
Total de nomeação sem efeito	631	292	923
Total de empossados	3274	2477	5751
Total de desistentes	594	494	1088
Total de atuantes	2680	1983	4663

Fonte: Vicentim; Lima (2015). Organização de própria autoria.

A SEDF é dividida em 15 regionais de ensino, aglutinando as escolas pela região geográfica. Nessa repartição, há as regionais de ingresso e as regionais de transferência – destinadas aos professores com um tempo considerável de carreira, e regulado na Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013, que dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do DF – Distrito Federal. Um fator interessante a ser observado é que o professor em período de estágio probatório, e, portanto, no início da carreira não possui lotação efetiva, mas provisória em uma escola. A sua lotação está como efetiva na regional de ensino.

Essa mesma divisão recai sobre as chamadas escolas modelo – que são as escolas com melhores condições estruturais de desenvolvimento do trabalho educativo, por diversos fatores, como o envolvimento com a comunidade, o nível de formação do corpo docente, a disposição de recursos materiais e de estrutura física, entre outros fatores – que

aparentam ter sempre melhores condições de trabalho, e para a qual, professores efetivos e com maior tempo de docência tem preferência para atuar.

A escolha de turma é realizada uma única vez no início do ano letivo (ou semestre letivo, de acordo com a formação disposta pela unidade escolar), segundo dia e horário disposto pela SEDF, em que são observados os componentes curriculares e o cargo concursado ou habilitações para as quais o professor está em disposição para trabalhar. A própria Portaria nº 29/2013 prioriza os professores que tem mais tempo de serviço na SEDF, Regional de Ensino e/ou na unidade de ensino (escola).

Há, ainda, gratificações oferecidas para atuações com o ciclo da alfabetização, educação especial e sala inclusiva, e para unidades localizadas em zonas rurais. Essas gratificações são reguladas também na Portaria nº 29/2013, dando direito de recebê-las o professor que atuar na série/ano ou instituição escolar que entram nas especificidades normalizadas legalmente. Em nosso entendimento, turmas multisseriadas ou que concentram alunos retidos na série/ciclo, ou mesmo escolas localizadas em zonas periféricas deveriam ter a oferta de uma gratificação extra, por compreendermos que são os professores experientes que deveriam lecionar nessas turmas e escolas, para contribuir com a oferta de uma educação de qualidade ao público atendido nesses critérios.

Esse pensamento coaduna com a mesma lógica da oferta de gratificações para as que já constam na lei, atendendo ao raciocínio de que as especificidades do público da zona rural e turmas de alunos em alfabetização, inclusiva ou especial exigem a presença de professores experientes. A realidade revela um massivo ingresso de professores iniciantes para lidar com as complexidades apresentadas em zonas periféricas e em turmas multisseriadas e de alunos retidos na série/ciclo, o que agrava as condições de professores iniciantes, na fase da aprendizagem da docência (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Entre os professores respondentes aos nossos questionários, obtivemos que 57% tem até cinco anos de carreira, e que 42% já tem mais tempo de experiência de docência, no entanto, estão na fase de ingresso na

SEDF, revelando muitas apreensões que são vivenciadas pelos professores iniciantes. Entre os professores iniciantes com até cinco anos de experiência docente, obtivemos um número representativo de 30% que se encontram no primeiro ano de carreira, 18% no segundo ano, 14% no terceiro ano, 11% no quarto ano e 25% no quinto ano da docência.

Entre as variantes que levam à escolha profissional pelo curso de licenciatura, 47% revela que o fator incentivador foi a identificação com a área de conhecimento. Do universo total entre os professores respondentes, 41% diz ser por interesse pela profissão. As outras variantes caem em quase metade, revelando que 26% escolheu a profissão pela acessibilidade ao curso, 23% por vocação, 19% por um objetivo de realização pessoal, 14% pelas possibilidades de oferta de emprego. Com um representativo pequeno em relação às outras respostas, 8% revelam que fez a escolha profissional pelo interesse em trabalhar e por gostar de crianças, 6% por influência de familiares, 4% por falta de opções, e 3% por influência de amigos ou por questões financeiras quanto aos custos com o curso de ensino superior. Para responder a esta pergunta, cada respondente poderia marcar mais de uma opção.

Ao indagarmos sobre possíveis interesses por cursar outra graduação, 49% afirmaram ter interesse em fazer outro curso superior, enquanto que quase a metade disse não possuir vontade. Outros 26% disseram não saber ainda se quer se formar em outra especialidade profissional. Comparado com o questionamento se desejam fazer outro concurso para sair da SEDF, 43% disseram que sim, justificando o desinteresse na profissão ligado às questões de desvalorização profissional, condições de trabalho e desgaste físico e emocional. Enquanto que 34% afirmaram querer permanecer na SEDF. Outros 23% não souberam responder.

Esses dados nos revelam ser preocupantes ao nos atentarmos que, conforme já expusemos aqui nesta pesquisa, cerca de 30% desistiram da profissão, o que corresponde a um terço dos professores convocados para o magistério público nos últimos cinco anos. Pelas respostas obtidas, outros 30% revelaram desânimo e desinteresse pela atuação profissional na

escola. Essa perda de interesse nos leva a preocupar e indagarmos se a desistência ou o pensar em outros espaços de atuação seja pela perda do sentido de ser professor, ou por não haver um sentido de um projeto de escola conciso que oriente no início/ingresso da carreira.

Entendemos que as análises sobre as condições de trabalho devem ser situadas na conjuntura histórica, política e econômica que as engendram (ANTUNES, 2007). A condição do trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma ordem social objetiva, que infere na relação subjetiva do professor com a atividade. O que afirmamos é que as condições de trabalho do professor são constituídas das determinações da organização do trabalho, e são posições políticas, tomadas em instâncias hierárquicas. Constrói-se uma estrutura de condição de trabalho, que intensifica a atividade docente, permitindo, inclusive, manter o controle sobre a categoria que ensina, e do conhecimento historicamente acumulado pelo homem.

Demandas das condições de trabalho são enfrentadas pelos profissionais da educação, quando é possível nos debruçarmos sobre a qualidade com que professores exercem sua função na rede pública de ensino, considerada como uma das melhores carreiras de magistério público da educação básica. Com o olhar sobre o professor no início da carreira, é possível perceber que a profissão ainda se intensifica com outras demandas que são postas para esse ciclo da carreira e uma grande preocupação que nos aparece como dado: a naturalização do sofrimento ao ofício da profissão. “Dificuldade”, “tentativa de acerto”, “sofrimento” são palavras que aparecem constantemente, na fala de nossos professores colaboradores entrevistados, mesmo para aqueles que apresentam resistência ao modelo de escola que está posto, e assumem fazer disputa por outro projeto de escola.

Diante disso, condição de trabalho se torna uma categoria estruturante para esta pesquisa. É interessante destacar sobre como esses mesmos fatores vão se mostrando como fenômenos compreendidos nas estruturas diacrônicas e sincrônicas, reveladas ainda nas categorias mediação, contradição, formação profissional. Um está imanente ao outro,

e não se pode compreender o objeto sem a totalidade desses intérpretes da realidade.

Partindo de Vaillant e Marcelo (2012), desenvolvimento profissional é também aprendizagem da docência, e por isto, a necessidade e a luta pela valorização de uma formação contínua. Ter um acompanhamento para o início da carreira se mostra importante tanto para as questões pedagógicas, quanto para outros elementos como o acompanhamento à saúde do professor, e para o tramite de questões burocráticas e administrativas como parte do ofício do trabalho. Elementos, esses, que nos aparecem e nos levam a entender que não somente o lidar com o ensinar é um fator preocupante para o início da carreira, e sim, para o professor, como sujeito humano nesse processo que o atinge de diversas formas – físico, emocional e psicologicamente.

Na fala dos professores entrevistados nos aparecem depoimentos os quais daremos ênfase, por enxergar que elas são necessárias: não pode ser naturalizado professores relatarem do desgaste físico e emocional, principalmente em se tratando de profissionais no início da carreira, ou mesmo que muito lhes parece que entram na escola, como docentes, “na marra”, pois os fatores do cotidiano são intensificados quanto aos enfrentamentos das dificuldades. Os questionários revelam em número que 84% dos professores apresentam como aspecto negativo da profissão o desgaste emocional, e 61% que apontam também ser o desgaste físico.

Os professores ingressantes da SEDF que estão entre os cinco primeiros anos da carreira estão cansados e desgastados. Esse dado revela como fenômeno importante para entender as condições de trabalho, e o impacto que isso causa na qualidade de um ensino-aprendizagem. Olhando para o que os questionários nos trazem, 53% dos professores que ingressaram como professores efetivos pelos editais de 2010 e 2013 assumiram a sala de aula logo no primeiro dia de aula, sem qualquer suporte de acompanhamento e contextualização desse professor.

Ao indagarmos quais são as informações repassadas ao professor, em sua chegada a escola, nós temos um dado de que 69% dos ingressantes obtiveram acesso a informações sobre a estrutura física da escola, se

tratando sobre os ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio, entre outros fatores que pudessem aparecer. 35% tiveram informações sobre a estrutura pedagógica, correspondendo ao planejamento curricular ou da escola, as formas de avaliação que a escola adere, o Projeto Político Pedagógico, sobre os encontros pedagógicos, documentos, currículo, etc. 27% foram informados sobre serviços de apoio ao professor e ao aluno. 67% foram informados sobre regras funcionais como horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares, etc. 56% desses professores foram repassadas informações sobre a rotina. 33% foram informados sobre o perfil da turma.

Mesmo que corresponda a uma porcentagem que represente menos da metade do total de respostas obtidas, queremos chamar a atenção, alarmando para o fato de que 31% dos professores não foram informados sobre a estrutura física, 33% não foram informados sobre as regras funcionais, 44% não foram informados sobre a rotina da escola. Agravando a situação, 67% de nossos respondentes não foram informados sobre o perfil da turma que iria assumir, 73% não foram informados sobre os serviços de apoio ao professor e ao aluno; e 65% não obteve informações sobre a estrutura pedagógica.

E um percentual pequeno, entretanto, bastante representativo de 4% que não teve acesso a nenhuma das informações listadas. Supondo que esses 4% correspondem aos 53% que assumiram a turma no primeiro dia de aula, há de se imaginar sobre quais condições esse professor teve que trabalhar, e as possíveis dificuldades com o ensino dos conteúdos e a relação com a turma, tão veemente apontados nas pesquisas levantadas, como um fator sério a ser considerado no acompanhamento pedagógico do professor em início de carreira. Chamamos a atenção para a fala de uma de nossas professoras entrevistadas, *“parece que a gente entra na escola na marra”*, são demonstrados em número, sobre como o choque de realidade é um fator objetivo e inerente a um projeto de escola que peneira os professores que se mantêm na carreira, e os professores que fazem parte do um terço que desiste da carreira, ou mesmo correspondem 43% que querem fazer outro concurso público para sair da SEDF.

Ainda fazendo relação entre o que os professores respondem nos questionários e o que respondem nas entrevistas, adentramos na relação entre os pares e a equipe gestora. No questionário, ao indagarmos sobre o nível de receptividade dos pares ao se apresentar à escola, entre as variantes péssima, ruim, regular, boa ou ótima, obtivemos um percentual relativamente positivo, ao avaliarem a coordenação, a equipe gestora (diretor e vice-diretor), professores e alunos (sendo estes responsáveis pela porcentagem mais alta), com porcentagens acima de 30% em cada uma das variantes “boa” ou “ótima”. Para a variante “regular”, o percentual se demonstra relativamente mediano, em relação aos demonstrados afirmativos, com um representativo acima de 20%. E para as variantes “péssimo” ou “ruim”, nenhuma atingiu uma porcentagem acima de 10%.

Entretanto, apenas duas de nossas entrevistadas não relataram nenhum tipo de conflito com os pares, dois professores (do sexo masculino) relataram ter uma relação relativamente boa ou harmoniosa, e os outros seis professores relataram ter conflitos com os pares, que variam entre as divergências de técnicas, saberes e competências pedagógicas, valores morais e éticos, ao passo que entendemos serem fatores ligados ao projeto de escola ou ao fazer pedagógico. Entre nossos entrevistados, há professoras relatando a resistência com a técnica nova de ensinar e relatando a possibilidade de haver acomodação por parte dos pares mais velhos. Outro fator alarmante, é que duas professoras chegam a evidenciar em suas falas o assédio por parte dos pares mais velhos com mais tempo de carreira na educação pública, podendo ser ligadas a distância entre idade e ao fato de serem novas na escola. Uma das professoras relata até mesmo a ocorrência de uma docente mais experiente adentrar em sua sala de aula e interferir na relação professor e aluno, por duas vezes, sem que lhe fosse solicitado.

Os relatos de conflitos entre iniciantes e professores já experientes se pautam com bastante frequência no confronto de ideias, de ligadas a questões morais e de valores, ou mesmo porque os professores iniciantes/ingressantes trazem novas ideias e maneiras de ensinar, o que viria a “desestabilizar” o modo de ensinar construído há tantos anos.

Ocorre-nos que para além do conflito inerente ao modo de como articula a prática pedagógica, e com isso, a maneira de lidar com o conhecimento, esses professores mais antigos na docência, pela fala das professoras, demonstram também já ter desistido da carreira, quando se escutam falas como “*quando eu entrei eu também queria fazer diferente*” ou “*você ainda está nova, pode mudar de carreira*”.

Os questionários também nos trazem que entre uma escala de um a sete, os professores e os coordenadores são pares que auxiliam na aprendizagem da docência, com uma nota de grau cinco. Entretanto, 47% dos respondentes avaliam em grau sete a importância do auxílio dos professores para o início da profissão, e 39% também em grau sete para os coordenadores. Esse quantitativo revela que o tempo inteiro, a relação entre os pares demonstram contradições que ocorre nas relações entre o aprender a profissão, a sensação de isolamento ou contentamento com o trabalho coletivo da escola, nas divergências e convergências com um projeto de educação, e que são relações que vão formando o projeto coletivo de escola, ou que mesmo propiciam para que o contrário aconteça: a não existência de um trabalho coletivo porque não há um trabalho coletivo.

Entre o total dos professores respondentes aos questionários, 77% dão valor atributivo de muito importante para o trabalho coletivo, na aprendizagem da docência. Isso também nos leva a entender que tanto o valor positivo quanto o valor negativo das relações contribuem para uma aprendizagem. O fato é que, o trabalho coletivo, no modo como ele funciona também propiciará a forma como os professores se relacionam. A entrevista cedida pela professora identificada como FPED-30 revela a força e contentamento com o trabalho coletivo na escola em que ela está, porque há um projeto coletivo construído pela escola. Ter um projeto de escola se torna importante porque o projeto é quem orienta nas relações entre os pares, e na prática pedagógica dos professores. Essa afirmação nos leva a perceber que também gera impacto nas condições de trabalho.

Na fala entre os professores entrevistados, há o reconhecimento de que a gestão é uma liderança importante e influente na forma de funcionar

o trabalho docente na unidade escolar. Quando o professor MPED-33 nos relata que “eu percebi que por mais que estivesse solto na escola que eu tivesse esse sentimento a escola em momento nenhum foi impedimento foi entrave que me impedia tocar algum tipo de projeto muito pelo contrário teve muito espaço”, é possível perceber que a ausência dessa liderança também é provocativa, e pode culminar em ações positivas de um professor encabeçar e tornar-se líder no processo do trabalho coletivo, que aos poucos vai envolvendo outros profissionais e alunos, ou pode reforçar a sensação de isolamento relatado por FBIO-23 e FPED-27, que tocam suas ações pedagógicas sozinhas.

A professora FPED-23 vai nos relatar que a gestão ainda pode reforçar as relações hierárquicas de tempo de profissão, ao fazer observações sobre como a gestão em relação a professores mais antigos na unidade escolar. Mais de um professor ainda relata que a postura da gestão conduz para uma boa ou má estrutura de trabalho e de desenvolvimento de atividades pedagógicas. E ainda a ausência de liderança de uma gestão que faça atividades receptivas, que informe e acompanhe esse professor iniciante, com o cuidado sobre a aprendizagem da docência como a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos são impactos multideterminantes para a constituição de um projeto de escola e do trabalho docente.

Considerações finais

Diante da síntese exposta sobre os dilemas e desafios com que os professores iniciantes se deparam nessa etapa da carreira, e o quantitativo revelado de desistentes, nossa proposta culmina na defesa de uma política de formação continuada, que embase um programa de recepção, acompanhamento, formação e avaliação do professor iniciante na carreira, a partir da realidade do trabalho docente. Não é o direcionamento apenas para o saber fazer pedagógico-didático, mas para a totalidade de elementos que estão presentes no cotidiano.

Elementos como precarização e intensificação das condições de trabalho (ANTUNES, 1995; 2007; KUENZER e CALDAS, 2009; OLIVEIRA, 2005), além de se explicitar dilemas e desafio, demonstram as questões estruturais a serem enfrentadas para a inserção docente. Constatase com isso, que o trabalho docente não pode estar dissociado, mas sim, precisa buscar a unicidade de modo participativo em diferentes dimensões, não se processando única e exclusivamente nas perspectivas técnica e ou cognitiva, mas de forma ampla, de modo que possa atender as condições de realização de subjetivação do ser.

A partir da pesquisa e dos estudos, constatou-se que a desvalorização docente é histórica e continua na atualidade e se mostra como entrave para a permanência na carreira docente. As respostas mostram uma árdua realidade que assola a categoria docente. Pelos estudos realizados, foi possível perceber que para o binômio trabalho e condições, no Brasil houve poucos avanços. Políticas públicas que avancem no sentido do acolhimento (inserção) e investidas nas condições de trabalho são caminhos adequados para a inserção docente que tanto angústia os profissionais da educação.

Portanto, o que nos alarma não é falta de um programa oficial que pense no professor em início de carreira, mas sim, a omissão diante do caso: agravar a situação do professor na fase das descobertas e choques de realidade, ao iniciar no magistério, dificulta ainda mais as condições com que o professor perpassa nesta etapa da carreira.

Defendemos o espaço escolar como a instituição social responsável pelo desenvolvimento intelectual científico do sujeito. Essa é a função da escola. A escola, enquanto instituição isolada não consegue desenvolver esse papel por se sobrecarregar com as múltiplas diversidades e situações vivenciadas cotidianamente e que se relacionam diretamente com a sociedade.

Todas essas são ideias que, a partir dos dados obtidos, se espera que possamos produzir conhecimentos na área de formação de professores no que se refere aos dilemas vividos pelo professor iniciante, visando contribuir para a fundamentação de propostas sobre acompanhamento

profissional dos docentes iniciantes na carreira no magistério público, na educação básica. E apresentar critérios e princípios relativos aos maiores desafios vivenciados e as possibilidades de acompanhamentos como base para pensar as condições de trabalho e propor programas de formação contínua dos professores da educação básica.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*, Cortez, Unicamp, São Paulo: 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Dimensões da precarização estrutural do trabalho*. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. (Org.). *A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000300033>

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. *A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009, p.19-48.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes*. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p.753-775, out. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhJgHkqDWNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROCHA, Deise Ramos da. *Condições de Trabalho de Professores Iniciantes: mediações para a resistência e desistência da carreira*. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 18., 2016, Cuiabá. Anais [...]. Cuiabá: UFMT, 2016. p. 9118-9129. Disponível em: https://d350c47f-62f0-48ac-aab8-3dd9194a4610.filesusr.com/ugd/fd8b07_fcceb6104f454310b023bff34514317f.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROCHA, D. *Os Sentidos Políticos Atribuído a Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução*. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROCHA, D.; CURADO SILVA, K. A. P. C. *Aprendendo a Profissão: Professores em Início de Carreira no Distrito Federal: Primeiros Apontamentos*. In: Encontro Estadual de Didática de Ensino, 5., 2015. Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2015.

ROCHA, D.; CURADO SILVA, K. A. P. C.; FERNANDES, R. F. *Aprendendo a Profissão: Professores iniciantes e as condições do trabalho docente no Distrito Federal*. In: Seminário Brasileiro da Rede Estrado, Trabalho Docente e PNE: Desafios à Valorização Profissional, 8., 2016. Santa Maria. Anais... Santa Maria: UFMS, Rede Estrado, 2016, p. 811-826.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação de Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VICENTIM, Fabiana Moreira; LIMA, Diego Câmara. *Trabalho Docente e Gênero: Apontamentos sobre a Convocação de Professores da Rede Pública do Distrito Federal entre os anos de 2010- 2014*. In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação Ciência e Formação: Utopias e Desencantos, 22, 2015, Goiânia. Anais [...], 2015. v. 1. p. 172-181. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Anais_%28Compilado%29_-_Simp%C3%B3sio_2015.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

Data de registro: 18/02/2020

Data de aceite: 30/06/2021



Moral e Direito: uma relação peculiar

*Denis Coitinho Silveira**

Resumo: O objetivo deste artigo é defender a existência de uma relação peculiar pluridirecional entre a moral e o direito, bem como defender que a moralidade é melhor compreendida por sua autoridade normativa em segunda pessoa, especificamente nos casos que envolvem reivindicações de justiça. Para tal finalidade, inicio esclarecendo as características centrais da moralidade, ressaltando a sua natureza e autoridade normativa intersubjetiva. Posteriormente, investigo duas reivindicações de justiça, a saber, a injustiça epistêmica e a desobediência civil. Na conclusão, sugiro uma distinção entre moralidade privada e pública, argumentando que isto pode nos ajudar a compreender melhor a relação pluridirecional que existe entre a moral e o direito.

Palavras-chave: Normatividade; Ponto de vista de segunda pessoa; Injustiça epistêmica; Desobediência civil; Moralidade privada e pública.

Morals and Law: a peculiar relationship

Abstract: The main aim of this paper is to defend the existence of a peculiar pluridirectional relationship between morals and law, as well as to defend that morality is better understood by its normative authority in second person, specifically in cases involving claims of justice. To this end, I begin by clarifying the central characteristics of morality, highlighting its nature and its normative authority that is intersubjective. Subsequently, I investigate two claims of justice, namely, epistemic injustice and civil disobedience. In conclusion, I suggest a distinction between private and public morality, arguing that this can help us to

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: deniscs@unisinos.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2592-5590>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2755385851635999> Financiamento de Pesquisa: CNPq

better understand that there is a pluridirectional relationship between morals and law.

Key-words: Normativity; Second-person standpoint; Epistemic injustice; Civil disobedience; Public and private morality.

Moral y Derecho: una relación peculiar

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es defender la existencia de una peculiar relación pluridireccional entre moral y derecho, así como defender que la moral se entiende mejor por su autoridad normativa en segunda persona, específicamente en los casos de pretensiones de justicia. Para ello, comienzo por aclarar las características centrales de la moral, destacando su naturaleza y su autoridad normativa que es intersubjetiva. Posteriormente, investigo dos reclamos de justicia, a saber, la injusticia epistémica y la desobediencia civil. En conclusión, sugiero una distinción entre moralidad privada y pública, argumentando que esto puede ayudarnos a comprender mejor que existe una relación pluridireccional entre moral y derecho.

Palabras clave: Normatividade; Perspectiva en segunda persona; Injusticia epistémica; Desobediencia civil; Moral pública y privada.

Introdução

Um dos temas que mais detiveram a atenção dos filósofos do direito ao longo do século XX e ainda atrai muito interesse é a respeito da relação entre moral e direito e sobre a natureza mesma desta relação, a saber, se ela seria necessária ou apenas contingente. É o caso de Joseph Raz, por exemplo, que, em “About morality and the nature of law”, pergunta sobre a existência de uma conexão necessária entre o direito e a moral, em que após fazer referência às posições tanto juspositivista, que nega uma conexão necessária, quanto a jusnaturalista, que defende uma intrínseca vinculação, dirá que a conexão necessária mais significativa entre direito e moralidade estaria relacionada com a estrutura da autoridade legítima (RAZ, 2003, p. 13-15).

Embora não seja exequível reproduzir todo o debate sobre este tema aqui, é possível identificar as suas teses centrais, a saber, a tese da separabilidade e a tese da conexão. A tese da separabilidade entre direito e moral, que é defendida pelos juspositivistas, assim como Bentham, Austin, Kelsen e Hart, por exemplo, considera que a validade da norma jurídica não depende de seu conteúdo e do fato dela ser justa, uma vez que o critério de validade seria puramente formal, sendo válida a norma jurídica emanada pelo órgão estatal competente e que segue os procedimentos publicamente adequados. Assim, as regras jurídicas não dependeriam das regras morais para sua validade, ainda que que, em muitos casos, elas sejam coincidentes, como no caso das regras que proíbem/punem o homicídio, roubo e estupro, que tanto são morais quando legais. É claro que para os juspositivistas esta conexão seria apenas histórica e não conceitual.¹ Por outro lado, a tese da conexão ou da vinculação, que é defendida por Finnis, Fuller, Alexy e Dworkin, entre outros, argumenta que direito e moral estão ligados de forma conceitual e não apenas de forma contingente. Assim, para a norma jurídica ter validade, além de ser emanada pelo órgão estatal competente e seguir os procedimentos legítimos, ela deveria ser justa, ou, como dito por Alexy, adotando a fórmula de Radbruch, ela não deveria ser extremamente injusta, uma vez que uma extrema injustiça não seria direito (ALEXY, 2002, p. 28-31).

Em que pese a complexidade do debate e as sofisticadas posições defendidas por seus diferentes representantes, penso que falta ainda um maior esclarecimento sobre o que seria mesmo a moralidade, bem como sobre a própria compreensão do significado do termo “relação”. De forma geral, parece que ambos representantes pressupõem que esta relação é um tipo de dependência do direito em relação à moral, como no caso do direito

¹ Embora não seja determinante aqui, é importante distinguir entre os juspositivistas exclusivistas e inclusivistas. Os primeiros negam a possibilidade mesma de uma relação entre direito e moral no âmbito da validade, enquanto os segundos estipulam que os critérios morais podem fazer parte dos testes de validade jurídica desde que presentes na regra de reconhecimento aceita e operacionalizada pelos *officials* de uma certa jurisdição, como é o caso de Hart. Sobre a diferença entre exclusivistas e inclusivistas, ver FROEHLICH, 2017, p. 48-51.

natural ser um critério normativo último para o direito positivo, considerando o direito positivo como fundamentado na vontade divina ou na natureza ou mesmo na razão. Veja que tanto o juspositivista quanto o jusnaturalista parecem pressupor uma relação de dependência do direito em relação à moral quando querem evitar ou a anarquia e conservadorismo ou a arbitrariedade e injustiça, respectivamente.² Da mesma forma, parece que ambos consideram a moral como um conjunto de regras de conduta que teria sua autoridade dada exclusivamente de forma internalista (em 1ª pessoa), isto é, que dependeria exclusivamente da consciência individual (1ª pessoa do singular) e/ou coletiva (1ª pessoa do plural) para sua obrigação, uma vez que apenas as regras jurídicas seriam coercitivas, isto é, obrigariam independentemente da vontade dos agentes, considerando que elas são criadas pelo poder político estatal e imposta de forma coativa, sendo que apenas o descumprimento das regras jurídicas seriam passíveis de punição.³

Mas, a moralidade não teria também aspectos externalistas, com uma autoridade normativa intersubjetiva, e a relação entre o direito e a moral não poderia ser pensada em termos de reciprocidade, quer dizer, identificando tanto a influência da moral ao direito quanto do direito à moral?

² Do ponto de vista juspositivista, uma fundamentação do direito na moral poderia levar ao anarquismo, pois defender que a imoralidade da lei implicaria na sua não obrigatoriedade, poderia conduzir a um questionamento da autoridade e o não cumprimento da obrigação legal. Também, poderia levar ao conservadorismo ou moralismo jurídico, de forma que pensar que tudo o que é direito tem de ser moral e toda desobediência deve ser punida, provavelmente, apenas conservaria a moral vigente. Do ponto de vista jusnaturalista, por sua vez, o problema em não fundamentar o direito na moral poderia levar a arbitrariedade ou injustiça, como no caso de se ter uma regra jurídica que puniria um inocente para garantir a estabilidade social ou mesmo que puniria excessivamente alguém que é culpado. Sobre as características do jusnaturalismo e do juspositivismo, ver HART, 2012, p. 185-193.

³ Robert Wolff, por exemplo, defende que o direito é inconsistente com a moralidade, uma vez que ele requer um tipo de obediência que seria incompatível com a autonomia moral das pessoas que implica em assumir a responsabilidade pelas ações e agir segundo o mérito dessas ações. Em síntese, ele estabelece uma distinção entre autoridade legal e autoridade moral, priorizando esta última. Ver WOLFF, 1970, p. 11-14.

Veja que é comum nas discussões tomar os domínios da moral e do direito como estritamente distintos, e isso porque a moralidade ou a ética remeteria os agentes a uma esfera dos valores, que seria puramente subjetiva, interna, enquanto o direito remeteria os indivíduos a uma esfera das leis, que seria fatural, externa e tomada como objetiva. Mas, note-se que para além dessa interpretação simplificadora que separa radicalmente os fatos dos valores, pode-se reconhecer uma série de critérios morais nas decisões jurídicas, bem como certos princípios de legalidade, tais como os critérios de razoabilidade, liberdade, igualdade, e os princípios de generalização, publicidade, clareza, coerência, entre outros, da mesma forma que pode-se identificar um caráter objetivo nas decisões morais, de forma a tomar a crueldade e o sofrimento como errados, bem como considerando a tolerância como correta e condenando algumas formas de discriminação, tais como a discriminação racial e de gênero, por exemplo.⁴ Creio que a Declaração Universal dos Direitos Humanos mostra muito bem essa realidade, uma vez que ela é tomada não apenas como um código legal, mas que ofereceria, também, uma forte proteção moral aos cidadãos, garantindo seus direitos. Importante frisar que apesar de reconhecer-se a autoridade exclusivamente coercitiva do direito em contraposição a uma autoridade internalista (voluntária) da moralidade, tanto a ética quanto o próprio direito parecem poder ser compreendidos como possuindo uma autoridade normativa interpessoal, uma vez que as suas regras sociais que orientam o comportamento humano com o objetivo de harmonia seriam validadas intersubjetivamente ao invés de validadas de forma objetiva, como no caso das ciências duras, que precisariam contar com uma forte dimensão verificacionista, dimensão esta que não parece disponível no nível prático da vida humana.

⁴ Lon Fuller defende uma tese similar, dizendo que há uma moralidade que faz o direito possível, que seria uma moralidade interna ao direito, apontando para oito princípios de legalidade, a saber: generalização, publicidade, prospecção, clareza, coerência, obrigação realística, continuidade e congruência entre a regra e a administração real. Ver FULLER, 1969, p. 33-94

Deixem-me apontar um exemplo ilustrativo dessa conexão que tenho em mente. Recentemente, no Brasil, o STF (Supremo Tribunal Federal) realizou um debate sobre a criminalização da homofobia, julgando esse que avaliou se a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero deveria ser considerada crime e enquadrada pela lei do racismo (Lei 7.716/1989). Oito dos onze ministros do Supremo votaram a favor da proposta feita pelas duas ações que levaram a questão ao plenário da corte.⁵ O ponto importante que quero destacar é que parece haver uma reprovação moral por uma grande parte da sociedade da discriminação tanto por orientação sexual quanto por identidade de gênero, de forma a equiparar o erro público da homofobia e transfobia ao racismo ou mesmo à violência de gênero, havendo uma forte censura social em relação a esses atos por se entender que eles ferem a dignidade e a liberdade humana. Assim, não seriam esses valores morais de dignidade, liberdade e igualdade, por exemplo, que estariam servindo de referência tanto ao direito quanto à política, isto é, servindo de referência tanto para a decisão judicial quanto para a deliberação legislativa? E se a resposta for afirmativa, de que maneira se poderia pensar nessas esferas como em separado, pois, note-se que, de forma similar, tanto o judiciário como o legislativo também parecem servir de orientação para a moral. Não seria a lei do Racismo e a lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) uma importante referência normativa para pautar os juízos morais dos cidadãos de sociedades democráticas, de forma a propiciar um aperfeiçoamento no raciocínio moral dos agentes em uma direção de maior inclusividade e correção das arbitrariedades?

Dito isto preliminarmente, o objetivo deste artigo é defender a existência de uma relação peculiar de pluridirecionalidade entre a moral e o direito e que a moralidade pode ser melhor compreendida por sua autoridade normativa em segunda pessoa, especificamente nos casos que envolvem questões de justiça. Para tal, inicio esclarecendo as

⁵ Para mais detalhes do julgamento em tela, ver Notícias STF, in: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>, 23/06/2019.

características centrais da moralidade, ressaltando a sua natureza e autoridade normativa intersubjetiva. Posteriormente, tematizo duas questões de justiça, a saber, a injustiça epistêmica e a desobediência civil. Como conclusão, sugiro uma distinção entre moralidade privada e pública, defendendo que isto pode nos ajudar a compreender melhor a relação recíproca que há entre a moral e o direito.

A natureza da moral

Muitos textos que tratam da relação entre moral e direito tomam por dado o que seria a moralidade e se detêm quase que exclusivamente na descrição e definição do direito, procurando apontar para a sua complexidade e especificidade. Como meu objetivo inicial é esclarecer a própria natureza da moral, tomo como ponto de partida a compreensão de Hart sobre a moralidade, tal como é apresentada em *The Concept of Law*, e isto porque além deste autor ser uma referência central no debate, ele procura descrever detalhadamente o fenômeno social da moral, em comparação com o direito, é claro, mas demonstrando uma especial atenção à complexidade mesma da moralidade, dedicando dois capítulos desta obra para tal fim.

Para Hart, direito e moral são fenômenos sociais distintos, mas relacionados, uma vez que são sistemas de regras que estabelecem obrigações aos agentes, sendo dois sistemas normativos distintos, mas que possuem uma conexão contingente, isto é, histórica.⁶ No capítulo oitavo,

⁶ Para Hart, o direito é um sistema formado por regras sociais, constituído por regras primárias e regras secundárias e não pode ser reduzido à ordens coercitivas do soberano. As regras primárias de obrigação exigem que se faça ou se abstenha de fazer certas ações, impondo deveres sobre a conduta, como, por exemplo, as regras que restringem o uso da violência e condenam o homicídio. Já as regras secundárias seriam as de reconhecimento, de alteração e julgamento, que assegurariam que as pessoas possam criar novas regras primárias, extinguir ou mesmo modificar as regras antigas. As regras de reconhecimento, por exemplo, possibilitam o reconhecimento da fonte de autoridade das regras primárias e são legisladas por um órgão específico. Um exemplo seria uma regra constitucional que reconhece o parlamento como fonte legítima para a criação do código penal. Ver HART, 2012, p. 79-99.

diz que há uma linha tênue que separa esses dois sistemas de regras, havendo um princípio moral ligado ao direito que é a justiça. A justiça, assim, é um segmento da moral que se ocupa primariamente não com a conduta individual, mas com os modos como são tratadas as classes de indivíduos e, por isso, ela tem especial relevância para o direito e para outras instituições públicas. Em seus termos, a justiça “(...) é a mais jurídica das virtudes e a mais pública delas” (HART, 2012, p. 167). A ideia geral é que o critério de justiça, entendido como equidade, exigiria que a aplicação das regras gerais aos casos particulares seja imparcial, que se trate similarmente os casos iguais, bem como que se use uma mesma regra geral em casos similares. Além de reconhecer que os padrões morais de equidade são exigidos na condução do processo judicial, Hart, no nono capítulo, também reconhece os cinco truísmos do direito natural, a legitimidade da autoridade, as virtudes do magistrado, tais como imparcialidade, neutralidade e igual consideração de interesses e os oito princípios de legalidade (moralidade interna do direito) como conectados ao direito, mas que não seriam capazes de garantir um conteúdo justo do sistema jurídico como um todo, uma vez que este sistema seria compatível com alguma iniquidade (HART, 2012, p. 193-212).

Mas, para além deste reconhecimento da conexão não necessária entre os dois sistemas normativos em tela, Hart aponta para certas diferenças específicas das regras morais em relação tanto às regras jurídicas como a outros tipos de regras sociais. Esta especificidade seria compreendida pela (i) importância de todas as regras morais, (ii) imunidade à alteração deliberada, (iii) caráter voluntário dos delitos morais e (iv) forma de pressão “interna”. Para ele, as regras morais são tomadas como de grande importância a manter, enquanto as regras de etiqueta e algumas regras jurídicas são facilmente alteradas. Também, que as regras morais não poderiam ser alteradas por ato legislativo, o que facilmente ocorre com as regras jurídicas. Outra distinção é que a responsabilidade moral estaria relacionada à voluntariedade do ato (intencionalidade), enquanto a responsabilidade legal estaria ligada ao dano cometido aos outros. Por fim, que seguir uma regra moral não poderia ser apenas por

medo da punição, sendo que a forma de pressão moral consistiria em apelar ao respeito às regras como coisas importantes em si mesmas (HART, 2012, p. 173-180). No restante da seção procurarei mostrar que essa compreensão da moralidade apresenta limitações.

A primeira especificidade da moral para Hart em relação ao direito é a importância da manutenção de qualquer regra ou padrão moral. O exemplo dado por ele é a regra que interdita a homossexualidade, uma vez que a parte mais proeminente da moralidade de qualquer sociedade consiste nas regras sobre o comportamento sexual, em razão das pessoas atribuírem grande importância a este tema. Isso seria diferente no caso de muitas regras legais e mesmo regras de etiqueta que poderiam ser facilmente modificadas sem nenhuma preocupação das pessoas com sua manutenção, como no caso da atual regra de etiqueta que exige distanciamento social e uso de máscara.⁷ O problema desta interpretação é que ela não leva em conta o fenômeno do progresso moral, de forma a reconhecer que muitos comportamentos que antes recaíam sobre uma avaliação moral perderam essa característica normativa, isto é, que antes eram considerados moralmente errados e agora são vistos como moralmente permissíveis, tais como a masturbação, o sexo antes do casamento, a promiscuidade e até a homossexualidade, enquanto outros comportamentos que eram neutros do ponto de vista moral, passaram a ser censurados, como o duelo, a mutilação genital feminina, punições

⁷ A moralidade, para Hart, para além das obrigações e deveres, como o de não causar dano aos outros, não mentir e cumprir as promessas, inclui certas virtudes ou ideais morais que são supererrogatórios, tais como bravura, caridade, benevolência, paciência e castidade. A partir desta importante constatação, Hart faz uma distinção entre a moral aceita, isto é, os valores morais que são apoiados socialmente e a moral crítica, que faz uso de princípios e ideais utilizados na crítica da moralidade da própria sociedade, como os de liberdade, fraternidade e igualdade. E isto porque a moral socialmente aceita pode ser repressiva, cruel e mesmo supersticiosa, como no caso de negar seus benefícios e proteções aos escravos e classes subjulgadas. Sobre esta distinção, ver HART, 2012, p. 180-184.

extremamente cruéis, tortura e até mesmo o sexo não consensual com a esposa.⁸

Penso que o fenômeno do progresso moral nos auxilia a ver a moralidade de uma forma mais adequada, uma vez que ele revela seus elementos naturais e mesmo sociais e a aproxima mais do direito, de forma a ressaltar suas características tanto evolutiva como progressiva. A partir deste contexto interpretativo, a moralidade humana pode ser tomada como uma habilidade para regular nossas interações com os outros de acordo com certas regras de obrigação, como uma capacidade de ter sentimentos morais, tais como empatia, senso de justiça, ressentimento, indignação ou mesmo nojo, sendo, também, uma habilidade para aplicar estas regras de obrigação a novas situações que requerem um tipo específico de julgamento e raciocínio, como a imparcialidade e a generalidade, por exemplo, o que parece nos apontar para a plasticidade da mente moral humana.⁹ E isto nos possibilita compreender porque certas regras morais, sobretudo as ligadas ao campo da sexualidade humana, tal como a que

⁸ Buchanan e Russell, em *The Evolution of Moral Progress*, apresentam o progresso moral como um fenômeno que pode ser compreendido como o desenvolvimento de nossos juízos morais de forma a existir uma convergência de nossas crenças morais e o padrão normativo do que seria o correto e o justo ao longo da história da humanidade, em direção a uma maior inclusividade ou ampliação do círculo ético. Também, apresentam uma interessante tipologia deste progresso. Entre os dez tipos classificados, encontramos a mudança de consideração sobre certos tipos de comportamentos que antes eram tomados como errados e agora são tomados como permissíveis, como masturbação, sexo pré-marital, casamento inter-racial e algumas instâncias de desobediência civil e também a mudança de consideração sobre certos tipos de comportamentos que eram tomados como permissíveis e agora são tomados como errados, tais como o duelo, circuncisão feminina, assédio sexual no trabalho, punições cruéis, tortura, entre outros. Sobre a tipologia do progresso moral, ver BUCHANAN; RUSSELL, 2018, p. 53-58.

⁹ Allen Buchanan, em *Our Moral Fate*, explica a mente moral humana como o conjunto de competências cognitivas e emocionais que permitem a moralidade aos seres humanos, sendo composta por: capacidade para experienciar emoções de culpa, indignação, gratidão, ressentimento, vergonha etc., aprovando ou desaprovando atitudes; tendência para ter empatia com o sentimento dos outros; habilidade para distinguir entre o que as pessoas desejam e o que elas devem fazer; capacidade para compartilhar intenções que possibilitam atividades coordenadas; habilidade para aplicar regras morais a novas situações etc. Ver BUCHANAN, 2020, p. 17-18.

interditava a homossexualidade, caíram em desuso e perderam a importância em sua manutenção.

A segunda característica específica da moral para Hart é a sua imunidade à alteração por ato legislativo. Enquanto é intrínseco ao direito que novas regras jurídicas sejam introduzidas e as anteriores revogadas ou alteradas por ato legislativo intencional, as regras ou princípios morais “*não podem* ser criadas, alteradas ou eliminadas deste modo” (HART, 2012, p.175). A ideia geral de Hart é que há um claro contraste nesses dois sistemas de regras sociais: enquanto o direito é realizado por um *fiat* humano através de atos legislativos, a moral é algo que “existe” para ser reconhecida, sendo estabelecida por um processo lento e involuntário. E, assim, não seria admissível que um ato legislativo determinasse a moralidade ou a imoralidade de qualquer ação, como uma lei que dissesse que “A partir de amanhã já não é imoral fazer isto ou aquilo” ou “Em 1º de janeiro último tornou-se imoral fazer isto ou aquilo” (HART, 2012, p. 175-176).

Embora eu reconheça como correta esta distinção em termos gerais, é importante ressaltar, como o próprio Hart faz, que a aprovação ou revogação de certas leis podem estar entre as causas de alteração ou decadência de qualquer padrão moral. Por exemplo, Hart menciona que os atos legislativos podem estabelecer padrões de honestidade e humanidade que alterarão a moral vigente, bem como a repressão jurídica de certas práticas consideradas moralmente obrigatórias pode levar ao desaparecimento de seu estatuto moral (HART, 2012, p. 176-177). Veja-se que no passado, se tomava a escravidão como justa, assim como não se problematizava moralmente a discriminação às mulheres. Como mudou o juízo moral que considerava a escravidão como justa e o sexismo como correto para um juízo moral atual que considera tanto a escravidão, o racismo e o sexismo como injustos e incorretos? No caso da escravidão, houve um decreto legislativo que aboliu esta instituição injusta, que parece que foi a base para a mudança posterior do juízo moral de grande parte da população. No caso do sexismo, também houve mudanças legislativas que permitiram o voto das mulheres, a participação política e mesmo a

igualdade no trabalho. E, similarmente, parece que estas reformas legislativas foram importantes para a mudança da mentalidade de grande parte da população atual que julga como errado toda forma de desigualdade por gênero.

Penso que os exemplos anteriormente citados nos mostram que a moral também sofre influência, sim, de atos legislativos intencionais, e que o estatuto moral dos padrões normativos também pode ser atribuído por um *fiat* humano, sobretudo se reconhecermos o fenômeno social do progresso moral. Também é importante constatar que algumas regras jurídicas não poderiam ser alteradas por ato legislativo intencional. Imaginem que um certo parlamento nos dias atuais promulgasse a seguinte lei: “A partir de 1º de janeiro de 2021 não será mais ilegal assassinar, estuprar e sequestrar”. Penso que é razoável supor que esta alteração não seria aceita pela sociedade e a razão por sua não aceitação seria a reprovação moral de tais atos. E isso parece nos mostrar, no fim das contas, que estes dois sistemas de regras não são tão diferentes assim, uma vez que ambos compartilham de um mesmo padrão normativo que é intersubjetivo.

A terceira especificidade da moral apontada por Hart é o caráter voluntário dos delitos morais. O ponto central é distinguir entre a responsabilidade moral e a responsabilidade jurídica, de forma que se um agente descumprir uma certa regra moral, como a que diz que é errado matar, sem intenção e tomando todas as precauções cabíveis, ele seria facilmente desculpado no plano moral; entretanto, no plano jurídico, esse agente ainda seria responsável objetivamente pelo dano causado. Com isso, o “caráter interno” da moral, isto é, a intencionalidade ou voluntariedade, seria condição necessária para a responsabilidade que o agente deve ter com sua conduta, o que significaria que uma ação cometida sem intenção não seria censurável (moralmente), sendo apenas passível de punição, uma vez que o sistema jurídico pode impor responsabilidade objetiva aos agentes totalmente independente do dolo, isto é, independente da intenção (HART, 2012, p. 178-179).

A limitação desta distinção entre o interno (intenções) e externo (consequências) para compreender a especificidade da moral e do direito, parece esconder os elementos “externalistas” da moral, bem como minimizar os elementos “internalistas” do direito. Como o próprio Hart reconhece, no sistema jurídico a identificação do dolo (intenção) é um elemento importante de responsabilidade criminal para assegurar aos que ofenderam sem intenção um certo tipo de desculpa, o que significaria uma pena mais branda. E, além da distinção entre dolo e culpa, o direito penal também distingue entre crime tentado e crime realizado, atribuindo uma penalidade (ainda que menor) até mesmo aos atos que foram pensados e desejados, mas que não foram concretizados, como na circunstância de uma tentativa de homicídio. E isso já nos conduz aos casos de sorte moral resultante, que ocorrem quando a censura e a responsabilidade moral vão além das intenções dos agentes, tendo por foco as consequências mesmas dos atos.¹⁰

Penso que os casos de sorte moral resultante claramente nos mostram que na vida real responsabilizamos moralmente as pessoas também pelas consequências de seus atos, além das de suas intenções. Pensem no exemplo clássico dos dois motoristas imprudentes. Ambos ingerem a mesma quantidade de álcool e, ao dirigir seu automóvel, sobem na calçada, mas em apenas em um dos casos há o atropelamento e posterior morte de pedestres. No outro caso, não ocorre nenhum atropelamento e morte porque não havia pedestres na calçada (NAGEL, 1993, p. 61). O problema central que emerge neste caso e em outros

¹⁰ Sorte moral é o fenômeno que ocorre quando um agente é corretamente tratado como objeto de um juízo moral, sendo um alvo apropriado de censura ou elogio, embora aspectos significativos pelo qual ele é julgado dependem de fatores que estão além de seu controle, tais como as consequências dos atos, as circunstâncias e causas das escolhas e até mesmo a constituição mental do agente, isto é, a constituição de sua personalidade. A sorte moral resultante ocorre quando as consequências da ação são razões para atribuição de censura ou elogio ou para a ampliação da censura ou elogio, como no caso de se censurar mais fortemente aquele que agiu imprudentemente e causou um dano a alguém, como ter dirigido em alta velocidade e ter matado um pedestre, do que aquele que apenas agiu imprudentemente, isto é, dirigindo em alta velocidade. Sobre o tema, ver STATMAN, 1993, p. 1-18.

similares é que eles parecem colocar em xeque as nossas avaliações morais que deveriam considerar a responsabilidade dos agentes circunscrita apenas às suas capacidades de ação voluntária (escolha livre) e deliberada, mas, de fato, levam em conta igualmente o resultado das ações intencionais para o elogio e censura. Note-se que os agentes são igualmente culpados por sua imprudência de beber e dirigir, mas a censura é mais intensa ao motorista que atropela e mata os pedestres, inclusive sendo um ato passível de punição, o que é uma censura legal. Há igual culpabilidade moral, mas a censura, tanto moral quanto legal, é diferenciada.

A última distinção entre moral e direito feita por Hart consiste na observação de que as regras morais teriam uma forma de pressão “interna” em contraposição a pressão externa das regras jurídicas. Isto quer dizer que a obediência às regras jurídicas se daria muitas vezes pelo medo da punição, enquanto a obediência às regras morais se daria pela própria correção das regras e pelo reconhecimento de sua importância por parte dos agentes. Por exemplo, seria a própria consciência do agente que o obrigaria a seguir a regra moral de cumprir a promessa, pois mesmo não havendo punição para o seu descumprimento, pode gerar culpa e arrependimento no agente por sua não observância (HART, 2012, p.179-180).

Creio que uma forma mais frutífera para se compreender a natureza da moralidade seja identificando também os seus aspectos fortemente sociais. Phillip Pettit, em *The Birth of Ethics*, cria uma interessante genealogia contrafactual da moral que nos ajuda neste propósito. Ele imagina uma comunidade hipotética, chamada de *Erewhon*, em que as pessoas têm linguagem e interação pessoal, mas não fazem juízos morais. A questão levantada é a de saber como as pessoas teriam desenvolvido as práticas de obrigação entre si e teriam tomado os outros como responsáveis? A resposta é dada pelas práticas de censura e elogio. Imaginando a necessidade da confiança para realizar empreendimentos cooperativos, a credibilidade do agente teria sido fundamental para a garantia de seu sucesso no grupo. Assim, seria razoável imaginar que o

agente que mentisse ou que não cumprisse a sua promessa fosse fortemente censurado pela comunidade. E, dessa forma, seriam estas condições sociais que teriam levado as pessoas a adotarem os conceitos de deseabilidade e responsabilidade, dizendo por exemplo, “é desejável que você não minta” ou “é desejável que você cumpra a promessa”, o que teria levado aos conceito de obrigação, na forma de “você tem o dever de não mentir” ou “você deve cumprir a promessa”, por exemplo (PETTIT, 2018, p. 13-56).¹¹

Autoridade Normativa e Pluridirecionalidade

Vimos anteriormente que a moralidade é mais complexa do que parece a um primeiro olhar, uma vez que não se dá uma grande importância em manter certas regras morais, sobretudo as ligadas ao comportamento sexual, que a moral também é realizada por um *fiat* humano e muitas vezes é influenciada por atos legislativos intencionais, que as consequências dos atos também são importantes para a responsabilização moral e que existe uma pressão moral que é social, exigindo que os indivíduos se comportem de uma certa maneira, por exemplo, não mentindo, cumprindo a promessa, não matando etc. Penso que essas características nos ajudam a compreender a autoridade interpessoal da moral, uma vez que ela é um conjunto de regras de conduta que tem sua autoridade normativa dada não subjetivamente, isto é, garantida pela consciência individual (1ª pessoa) ou dada objetivamente, quer dizer, validade por certos fatos (3ª pessoa), mas é dada intersubjetivamente, especialmente nos casos que envolvem questões de justiça. Deixem-me partir de um interessante exemplo dado por Dworkin

¹¹ Nessa genealogia hipotética, além dos aspectos sociais que teriam feito a ética inescapável, Pettit destaca que a integridade é peça chave para se entender a natureza da moral. Em suas palavras: “A despeito de ser gerada por práticas sociais, a aspiração a ser uma pessoa íntegra é o cerne da moralidade (...). O apelo a ser moral não é nada mais do que o apelo a ser uma pessoa com integridade: uma pessoa integrada com os comprometerimentos adequadamente sustentáveis” (PETTIT, 2018, p. 9).

que é muito esclarecedor para se compreender adequadamente a autoridade intersubjetiva da moral e, também, de como a moral se relaciona com o direito e vice-versa.

Imaginem um pai que deve arbitrar o conflito entre os filhos, G, uma adolescente e, B, o irmão menor. G promete levar B a um show de música pop, que está com os ingressos esgotados, e depois muda de ideia, querendo dar o ingresso a um amigo. B protesta e quer que o pai obrigue G a manter sua palavra. A questão que surge é: o pai em tela teria autoridade legítima para dizer que G deve cumprir sua promessa ou para dizer que B deve aceitar a mudança de ideia da irmã? E os filhos teriam a obrigação de aceitar a decisão do pai? Uma forma óbvia de ver o caso seria tomar o pai com uma autoridade legítima para decidir e usar até mesmo meios coercitivos para ser obedecido, por exemplo, ameaçando G. Mas, existiriam outras condições no uso da autoridade coercitiva do pai para além de sua convicção pessoal de que a filha deve cumprir a promessa? Parece que sim. A partir da história familiar se poderia identificar como o pai exercitou sua autoridade em casos similares no passado, ou mesmo como a mãe exerceu essa mesma autoridade nestes casos. Por exemplo, em situações anteriores, sempre foi exigido que os filhos cumprissem as promessas. Ou, alternativamente, nunca houve esta exigência aos filhos (DWORKIN, 2011, p. 407-409).

A partir deste contexto, parece que a decisão terá que contar com a construção de uma moralidade institucional, que seria, para Dworkin, “(...) uma moralidade especial que governa o uso da autoridade coercitiva na família” (DWORKIN, 2011, p. 408). E a característica desta moralidade é que ela é dinâmica, pois o padrão normativo seria instituído a partir das decisões que foram tomadas e impostas nas situações concretas. O ponto defendido é que a história familiar cria um código moral específico. E isso porque as razões usadas para se decidir nos casos de conflito são razões morais, como os princípios da equidade (*fairness*), que exigem o jogo limpo (*fair play*), a notificação com antecedência (*fair notice*) e a justa distribuição de autoridade. Agora, se o pai em tela tomar uma decisão que não respeita estes princípios estruturantes, por exemplo, impondo uma

obrigação a G que não foi feita no passado, sua decisão seria facilmente tomada como injusta e, provavelmente, sua autoridade seria questionada. Esta decisão seria injusta a menos que uma nova e melhor explicação destes princípios mostrassem que isto não é injusto. Por exemplo, ele poderia justificar sua decisão anterior dizendo que estava incentivando sua autonomia e agora estaria incentivando sua empatia. E, claro, toda nova interpretação destes princípios é um exercício moral.¹²

Creio que este exemplo dado por Dworkin nos ajuda a compreender que as obrigações morais (e também as jurídicas) estão ligadas à legitimidade da autoridade, ao respeito aos precedentes, isto é, as decisões anteriores e a justiça (ou razoabilidade) da decisão. Ele nos permite ver que o padrão moral, o princípio da equidade (*fairness*), por exemplo, só é conhecido a partir das próprias práticas, como na história da família que, por sua, vez, vai se espelhar nas práticas institucionalmente reconhecidas, como as práticas jurídicas e mesmo políticas, sobretudo as legislativas. Aqui, penso, podemos ver mais claramente a pluridirecionalidade, pois a moral (princípios estruturantes) orienta o direito, oferecendo um padrão normativo para o julgamento e decisão. Entretanto, é o próprio sistema jurídico e político que oferecem as condições para a construção do critério normativo. Antes da equidade ser um critério moral que “existe” e que deve ser “reconhecido” pelos agentes, ela parece ser um critério construído em certas práticas socialmente legítimas.

Mas, interpretar a moral como tendo uma autoridade interpessoal ao invés de subjetiva não descaracterizaria a própria moralidade, uma vez que a obrigação do ponto de vista ético precisaria ser imposta pela

¹² Importante notar que este exemplo é dado no capítulo de *Justice for Hedgehogs* em que Dworkin trata da relação entre direito e moral, no qual ele explica sua posição anterior ligada ao interpretativismo. A teoria interpretativa do direito nega que direito e moral sejam sistema de regras totalmente independentes. Assim, o direito incluiria regras que decorrem de princípios que proporcionam a melhor justificação moral para essas regras promulgadas. Reconhecendo que esta posição contém uma falha fatal que é a circularidade, Dworkin passa a defender a tese de que o direito é parte da moral, especificamente da moralidade política. Ver DWORKIN, 2011, p. 402-405.

consciência do agente independente das opiniões alheias? Num certo nível sim, sobretudo quando pensamos na integridade pessoal, isto é, nos valores que fazem os agentes se verem como pessoas, como no caso do agente exigir de si mesmo um comportamento virtuoso, exigindo a veracidade, a coragem, a moderação, a curiosidade, a solidariedade etc. Neste nível, há grande desacordo moral, isto é, há grande disputa sobre o que mesmo teria valor. Mas, em um nível público, não, antes pelo contrário, uma vez que a consciência (mente) do indivíduo se desenvolve socialmente e os valores que são importantes para o agente são adquiridos no interior mesmo da comunidade moral e política. Não é por acaso que os homens, em geral, não se sentiam obrigados a não assediarem sexualmente suas colegas de trabalho ou funcionárias na primeira metade do século vinte. Foi necessário ocorrer a revolução sexual, a maior conquista dos direitos das mulheres e a crítica ao machismo estrutural feita pelo movimento feminista para que esta obrigação fosse de fato reconhecida. Isso parece nos mostrar que ao menos neste nível público as obrigações ou deveres estão diretamente relacionadas com as exigências de direitos que são feitas pelos agentes no interior mesmo de uma comunidade moral e política.

A esse respeito, é elucidativo fazer referência à concepção de moralidade apresentada por Stephen Darwall. Ele defende que a moral é melhor interpretada como tendo uma autoridade normativa em segunda pessoa, em que haveria um âmbito interpessoal de exigências e demandas. Para o autor, a maioria dos conceitos morais, tais como obrigação ou dever, direitos, certo e errado, entre outros, têm uma estrutura em segunda pessoa que é irredutível. Por exemplo, alguém teria o dever de não causar dano às pessoas não porque é errado causar dor aos outros, o que seria um fato externo (em 3ª pessoa), mas pela razão de alguém exigir ter sua integridade e vida respeitadas. Aqui haveria uma autoridade discricionária individual, mas que remete a um fato em segunda pessoa, que seria a demanda feita. A isto Darwall chama de obrigação bipolar. Há uma obrigação por que alguém exige de nós um certo tipo de comportamento, sendo a relação de obrigação estabelecida entre o que exige e aquele que é exigido, o que nos remete a uma autoridade pressuposta que todos temos

como pessoas representativas da comunidade moral (DARWALL, 2013, p. 3-32).¹³

O ponto importante a ser destacado é que a obrigação moral estará relacionada não com a consciência a individual que acessa um certo fato (erro), mas com a reprovação dos membros da comunidade. Para ele, o que estamos moralmente obrigados a fazer, o que seria errado não fazer, não é apenas que existiria razões conclusivas ou razões morais para nós fazermos. Somos responsáveis moralmente para fazer no sentido de que não fazer tal coisa sem uma boa desculpa seria censurável. E a censura, para ele, é explicada em termos das atitudes reativas, como em Strawson, em que um ato errado gera sentimentos de ressentimentos ou indignação nos agentes, o que traz uma exigência por direitos. Por isso, os direitos morais são entendidos também em termos jurídicos. Por exemplo, o direito à liberdade implicará que os outros não tenham autoridade para demandar ou exigir nada. E isto parece revelar uma estrutura interpessoal da normatividade, de forma que os membros da comunidade fazem exigências entre si, responsabilizando moralmente os agentes, e as leis criam exigência em termos de direitos e deveres. Mas, como justificar tal autoridade normativa? Pela condição de aceitação razoável. Ele defende corretamente que as pessoas compartilham uma autoridade comum para exigir dos outros em virtude de sua capacidade de entrar em relação de responsabilidade mútua, o que exigirá um reconhecimento recíproco de autoridade (DARWALL, 2013, p. 168-178).¹⁴

¹³ Darwall faz uma interessante distinção entre a obrigação *period*, que seria um dever moral como equivalente a atos que seriam errados não fazê-los, como na forma de que “não cumprir a promessa seria errado” e a obrigação bipolar que pressuporia sempre dois polos. Para ele: “As obrigações bipolares sempre envolvem uma relação entre dois ‘polos’: um agente que está obrigado (the *obligor*) e um indivíduo, grupo etc., a quem ele está obrigado (...) (the *obligee*)” (DARWALL, 2013, p. 20).

¹⁴ Para Darwall, a responsabilidade moral deve ser pensada em termos interpessoais, a partir da concepção de atitudes reativas de Strawson. Em suas palavras: “Por exemplo, eu defendo que é parte da própria ideia de um direito moral (reivindicação) que o titular do direito tem a autoridade de fazer a reivindicação de uma pessoa contra àquelas a quem os direitos são exigidos e responsabilizá-las pelo seu cumprimento. Como P. F. Strawson argumentou de forma influente em “Freedom and Resentment” a meio século atrás, a responsabilidade é, em

É claro que muito mais deve ser dito a respeito do caráter intersubjetivo da moral. É o que faremos na próxima seção, em que analisaremos dois casos que tratam de exigências de justiça e são relevantes por operarem em um nível público, nível em que a autoridade normativa interpessoal é mais evidente.

Exigências de justiça

Desde Platão e Aristóteles e passando pelos medievais, a justiça sempre foi tomada corretamente como o padrão normativo central para o direito, sendo a virtude que mais claramente lida com o bem do outro, isto é, com aquilo que a comunidade como um todo considera seu direito, uma vez que ela é um traço de caráter, estabelecido pelo hábito, para dar às pessoas aquilo que lhes é devido, seja em termos de bens a serem distribuídos, seja na forma de uma punição por um ato errado/ilegal. E, assim, ela é uma virtude que se efetiva nas relações que um indivíduo mantém com a comunidade (ARISTOTLE, 1999, V, 1, 1128 b 41-1129 a 32). E a partir da modernidade, a justiça passa a ser interpretada também como ligada aos direitos individuais. É o caso de Adam Smith, que toma a justiça como uma virtude negativa, uma vez que sua observância não estará ligada à vontade do agente, podendo ser exigida pela força, uma vez que a violação das regras de justiça geraria ressentimento nos membros da comunidade, sendo o que fundamentaria toda punição. A justiça, assim, se relaciona com as ações de tendências danosas que são objetos apropriados do ressentimento, especificamente do ressentimento empático do espectador imparcial. Ela é uma virtude negativa, pois implicará numa disposição para não causar dano aos outros, respeitando os direitos à vida, liberdade e propriedade dos agentes. Também, é uma virtude social que obriga absolutamente a todos, diferentemente das virtudes de generosidade, caridade e amizade, por exemplo, que podem ser livremente

sua natureza, em segunda pessoa (como ele coloca, é interpessoal)” (DARWALL, 2013, p. xi).

escolhidas, não sendo pressionadas pela punição, o que nos remete a uma importante distinção entre o nível privado e público da moral (SMITH, 1976, II.ii.I.2).

No nível público da moral, as obrigações ou deveres estão diretamente relacionados com as exigências de direitos que são feitos pelos agentes no interior mesmo de uma comunidade moral e política. É neste nível, penso, que podemos ver com mais clareza a autoridade intersubjetiva da ética, uma vez que, geralmente, observamos reivindicações de justiça feitas por parte dos agentes e o reconhecimento ou não da justeza destas reivindicações pelo conjunto da sociedade. Creio que dois fenômenos são significativos para entendermos porque os casos que envolvem exigências de justiça nos remetem ao caráter interpessoal da moralidade, a saber, os casos de injustiça epistêmica e de desobediência civil, que são situações em que se toma como referência normativa central o senso de justiça que é comum ao agrupamento social. Mas, vejamos em maiores detalhes estes dois fenômenos.

A injustiça epistêmica ocorre quando aspectos discriminatórios arbitrários influenciam no domínio do conhecimento ou, em outras palavras, quando o preconceito identitário influencia as nossas práticas epistêmicas, como originando um déficit de credibilidade no testemunho de um agente ou dificultando a compreensão da realidade social em razão da ausência de certos conceitos centrais. Em *Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing*, Miranda Fricker diz que há duas formas de injustiça epistêmica, a saber, a injustiça testemunhal e a injustiça hermenêutica. A injustiça testemunhal ocorre quando o preconceito a uma certa identidade causa no ouvinte um nível deflacionado de credibilidade ao que foi afirmado pelo falante. Por exemplo, imaginem a situação em que um policial, um juiz ou mesmo um júri não acredita no que diz um agente apenas por ele ser negro. Nesse caso, temos um déficit de credibilidade causado pelo preconceito identitário que faz uso de estereótipos para julgar a situação, como o estereótipo que considera que “todo negro mente”, o que nos mostra que esta injustiça é causada pelo preconceito na economia da credibilidade. De outro lado, a injustiça

hermenêutica acontece em um estágio anterior, ocorrendo quando uma lacuna nas fontes interpretativas coletivas coloca alguém em uma situação de desvantagem arbitrária no contexto das experiências sociais. Por exemplo, uma mulher que sofre assédio sexual em uma cultura que não possui o conceito de “assédio sexual” parece estar sofrendo de uma desigualdade hermenêutica, uma vez que a ausência do conceito pode dificultar no reconhecimento da violência que ela está sofrendo. O mesmo poderia ser dito de alguém que sofre racismo em uma sociedade que não possui ainda o conceito de “racismo”. Casos assim revelariam uma marginalização hermenêutica e teriam por causa o preconceito identitário estrutural na economia dos recursos hermenêuticos coletivos (FRICKER, 2007, p. 17-29; p. 147-161).

Penso que o fenômeno da injustiça epistêmica nos mostra que os preconceitos são errados eticamente, isto é, que eles são injustos, uma vez que uma compreensão comum de justiça exigiria o tratamento equitativo e um julgamento livre de estereótipos preconceituosos. Não é sem razão que Fricker irá sugerir a virtude da justiça para remediar o erro. A virtude da justiça testemunhal, por exemplo, possibilitaria a sensibilidade epistêmica-moral para dar valor imparcial a fala dos agentes e para não se julgar através de preconceitos. Por outro lado, a justiça hermenêutica deveria corrigir a própria estrutura, de forma a se desenvolver uma sensibilidade das dificuldades epistêmicas a partir da marginalização identitária. Assim, o papel da justiça seria o de neutralizar o impacto do preconceito identitário estrutural na credibilidade da fala dos agentes marginalizados por sua identidade social (FRICKER, 2007, p. 173).¹⁵

Já a desobediência civil pode ser entendida como um ato político, não-violento e consciente, contrário à lei (ou ilegal), cometido publicamente (ou abertamente) e respeitando a moldura do estado de

¹⁵ Importante observar que para Miranda Fricker a virtude da justiça é tanto moral como intelectual, tendo o papel de mitigar o impacto negativo da injustiça epistêmica sobre o falante. Outra importante característica da virtude da justiça é que ela deve ser possuída tanto por indivíduos como por instituições, como no caso do judiciário, polícia e mesmo o mercado de trabalho, por exemplo. Ver FRICKER, 2007, p. 169-175; p. 120-128.

direito, com o objetivo de protestar contra a injustiça de certas leis ou políticas. É um ato que desobedece a lei em razão de uma causa justa. Exemplos já canônicos de desobediência civil são os movimentos pelos direitos civis dos negros nos EUA como os liderados por M. L. King, os protestos conduzidos por M. Gandhi contra a dominação colonial dos britânicos na Índia, a rejeição de parte da população norte-americana à convocação de alistamento na Guerra do Vietnã, ou mesmo a recusa de muitos europeus a entregar judeus durante a perseguição realizada pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial. Com estes exemplos em mente, podemos compreender que a desobediência civil é resumidamente uma ação popular que consiste na desobediência expressa a uma determinada lei. E isso se dá mais comumente quando um grupo de cidadãos entende que determinada lei produz injustiça, como foi o caso das leis segregacionistas nos EUA nas décadas de 1950 e 60, que proibiam que os negros estudassem em escolas e universidade para brancos ou que comessem em seus restaurantes, proibindo, também, que eles se sentassem nos lugares reservados aos brancos nos ônibus, exigindo, até mesmo, a cedência de seus lugares a eles no caso dos ônibus estarem lotados.¹⁶

Me permitam fazer referência à concepção de desobediência civil como a apresentada por John Rawls e isso em razão dele destacar um aspecto que vejo como fundamental para a compreensão do fenômeno: a desobediência em tela deve estar conectada com o senso de justiça da maioria da comunidade, tendo o papel de declarar que os princípios da cooperação social entre pessoas livres e iguais não estão sendo respeitados. Por isso, os casos de desobediência civil estariam limitados às

¹⁶ Parto da definição de desobediência civil como a apresentada por H. A. Bedau em “Civil disobedience and personal responsibility for injustice”. Para ele, os casos paradigmáticos de desobediência civil são os atos que são ilegais, cometidos abertamente (publicamente), de forma não-violenta e consciente, que respeitam a moldura do Estado de Direito, mas possuem a intenção de protestar contra alguma lei, política ou decisão de governo que se toma como injusta. Ver BEDAU, 1970, p. 51. Em que pese o termo ter sido introduzido por Thoreau no século XIX, não tomaremos a desobediência civil como uma reponsabilidade pessoal pela injustiça, como faz Thoreau, uma vez que este ato estaria no campo da consciência moral individual, como uma objeção de consciência. E o problema é que o que afeta a consciência de um pode não significar nada para o outro.

circunstâncias de clara e substancial injustiça, como seria a situação de se negar o direito de votar a certas minorias, ou negar que elas possuam propriedade. A ideia geral é que esta desobediência seria um apelo aos agentes para reconsiderarem sua posição, para se colocarem no lugar dos outros e reconhecerem que eles não podem esperar que se aceite indefinidamente os termos impostos por serem injustos. Nesse sentido, é importante identificar que esta desobediência é diferente de um ato de objeção de consciência, que apenas apela para princípios morais e convicções religiosas pessoais, como seria o caso de recusar em servir às forças armadas para não lutar em uma dada guerra por acreditar no pacifismo. Para Rawls, este fenômeno estaria restrito aos princípios políticos que expressam uma concepção pública de justiça de uma sociedade democrática. E, por isso, a desobediência em tela dependeria de uma fidelidade à lei que é expressa pela natureza pública e não-violenta do ato, exigindo uma disposição para aceitar as consequências legais da conduta, bem como exigindo que todos os meios legais já tenham sido tentados anteriormente (RAWLS, 1999, p. 319-343).¹⁷

É importante observar que os casos de desobediência civil nos apontam fortemente para as ideias de responsabilidade e autonomia que todos os cidadãos que fazem parte de uma sociedade democrática e que não é extremamente injusta devem ter. E essa responsabilidade estaria ligada ao compromisso da melhor interpretação dos princípios públicos de justiça e sua conduta à luz deles. Por exemplo, responsabilidade em defender a liberdade dos agentes, bem como a sua igualdade, seja ela perante à lei, seja ela do ponto de vista econômico, pelo menos em um nível em que se veja como injusto não garantir a igualdade equitativa de

¹⁷ Em *A Theory of Justice*, Rawls apresenta uma reflexão sobre a desobediência civil, abordando sua definição, justificação e o seu papel específico, pensando especificamente nos casos da guerra do Vietnã, independência da Índia e movimentos por direitos civis e similares. Para ele, este fenômeno surge apenas em uma sociedade mais ou menos justa e democrática, em que os cidadãos reconhecem e aceitam a legitimidade da Constituição, mas, por outro lado, tem um forte compromisso com a justiça. Seria um fenômeno em que ocorre um conflito de deveres entre o dever de cumprir as leis e o dever de se opor às injustiças. Ver RAWLS, 1999, p. 319.

oportunidade para os agentes poderem realizar seus projetos de vida. Por essa razão, apenas apresentar uma objeção de consciência a uma certa injustiça poderia caracterizar a autonomia do agente, mas dificilmente isto expressaria o comprometimento com os valores sociais comuns. Parece ser por essa razão que a punição aos desobedientes civis geralmente é diferenciada em relação aos que descumprem a lei sem reivindicar sua injustiça. Em geral, esta punição é enfraquecida.

O relevante nestes casos tanto de injustiça epistêmica quanto de desobediência civil é que eles parecem fazer uso do senso de justiça que é socialmente compartilhado como uma referência normativa central para a identificação das injustiças. Por exemplo, que é errado ou injusto usar estereótipos preconceituosos para diminuir a credibilidade do testemunho de alguém ou que não é justo dificultar a compreensão da realidade social de alguns agentes em razão da ausência de certos conceitos que seriam fundamentais para eles identificarem a violência sofrida. Também, que seria injusto não assegurar a todos os agentes os valores centrais que são defendidos nos princípios públicos de justiça de uma sociedade democrática, por exemplo, os valores de liberdade e igualdade. Este senso de justiça, que é identificado em um nível público e não privado, parece tornar mais claro o que seria mesmo a natureza interpessoal da moralidade, a saber, que qualquer critério normativo-moral só adquire legitimidade se ele for aceitável para todos os agentes que fazem parte de uma mesma comunidade moral e política, não importando suas divergências valorativas em um nível privado.

Considerações Finais

Como vimos na seção anterior, os casos que envolvem reivindicações de justiça parecem revelar mais claramente o aspecto intersubjetivo da moralidade, sobretudo porque mostram que a legitimidade deste critério normativo se dá em um nível público e não privado, que precisa contar com a aprovação dos membros de uma mesma

comunidade e isto parece nos possibilitar uma compreensão mais adequada da relação pluridirecional entre a moral e o direito. E isso seria assim porque a própria exigência por justiça parece pressupor certas práticas institucionais que procuram evitar a arbitrariedade, parcialidade e todo tipo de distorções nos julgamentos, tais como o tribunal do júri, a votação em um Parlamento que exige maioria absoluta, bem como a proibição de monopólios numa economia de mercado, entre outros. Mas, é claro que o mesmo não poderia ser dito do âmbito privado da moralidade, uma vez que valores e princípios que são importantes para uns não tem necessariamente a mesma relevância para outros, como seria o caso de certos agentes valorizarem o pacifismo e o respeito aos direitos de animais não-humanos e outros valorizarem mais a solidariedade ou a benevolência com os mais pobres, ou no caso de certos agentes valorizarem mais a autonomia pessoal e outros a dignidade da pessoa humana, pensando em uma discussão sobre a moralidade ou imoralidade do aborto ou eutanásia, por exemplo. Nesse âmbito privado, o desacordo moral é substancialmente maior.

E dado a existência de um grande desacordo moral em sociedades complexas que tem como característica básica o pluralismo ético, é prudente defender uma independência entre a moral e o direito, assim como faz Waldron, por exemplo, uma vez que a função do direito seria a de nos dar razões para agir independentemente dos juízos morais dos cidadãos que, em geral, são discordantes. E isto implicaria tomar o direito como um critério normativo público basilar para arbitrar os conflitos sociais, o que teria por finalidade evitar a arbitrariedade da decisão judicial. E por isso o direito deveria ser de tal maneira que decisões legais pudessem ser feitas sem o uso de juízos morais, por exemplo, sem o uso de valores progressistas ou conservadores. Waldron aponta para um relevante problema epistemológico da moral, a saber, que faltaria uma metodologia aceitável por todos para a justificação das crenças morais, e, assim, seria arbitrário que certos oficiais públicos, tais como juízes, fizessem uso de suas convicções éticas para fundamentar suas decisões jurídicas, sendo até mesmo irrelevante saber sobre a objetividade da moralidade (WALDRON,

1999, p. 182-187).¹⁸ Mesmo compartilhando do receio de uma possível arbitrariedade da decisão, penso que uma melhor compreensão das características da moralidade pública pode nos oportunizar um certo antídoto contra uma possível moralização judicial, uma vez que os consensos neste nível não são incomuns.

É verdade que também temos discordâncias morais na esfera pública da comunidade. Discordamos sobre o que devemos aos outros em termos de tolerância, respeito, solidariedade e cuidado mútuo, por exemplo. Discordamos até mesmo sobre o que consistiria a justiça, isto é, sobre o que contaria como os termos equitativos de cooperação. Mesmo tendo um consenso dos direitos assegurados pelas Constituições de sociedades democráticas e pela Declaração Universal do Direitos Humanos, resta ainda um forte desacordo sobre sua aplicação, por exemplo, se o direito à privacidade não eliminaria o direito à segurança coletiva, que seria possibilitada pela vigilância Estatal, ou mesmo se o direito de liberdade econômica (livre iniciativa) não eliminaria certos direitos do consumidor que visam sua proteção. Entretanto, não é difícil reconhecer que todos os membros de uma comunidade moral e política tomam como correto a necessidade de se usar o critério normativo da justiça para legitimar as regras e decisões jurídicas e políticas e até mesmo as econômicas, mesmo que possamos discordar sobre o que seria mesmo a justiça, se o respeito à igualdade, à liberdade, ao bem-comum ou a ambos. Também, parece não haver discordância a respeito da necessidade da decisão jurídica ser sempre imparcial, que é injusto punir um inocente para prevenir futuros crimes, que seria injusto não assegurar para todos os valores centrais encontrados nos princípios públicos que orientam as

¹⁸ Em *Law and Disagreement*, Jeremy Waldron defende a irrelevância da objetividade da moralidade para o direito. Ele diz que independentemente de haver uma resposta correta sobre a objetividade da moralidade, isto é, se existiriam ou não verdades morais objetivas, isto seria irrelevante para o direito, uma vez que inexistiria uma metodologia aceita por todos para justificar os juízos morais e, assim, o direito deve ser entendido de tal maneira que decisões legais possam ser realizadas sem o exercício de juízos morais. A função central da separação entre moral e direito, então, seria a de evitar a arbitrariedade da decisão. Ver WALDRON, 1999, p. 164-187.

democracias, tais como a liberdade e a igualdade, ou mesmo que seria injusto levar em conta os preconceitos identitários para diminuir a credibilidade do testemunhos de certos agentes.

Estes últimos exemplos parecem evidenciar que compartilhamos um mesmo senso de justiça que possibilita nossa vida em comunidade, uma vez que ele nos conduz aos consensos morais mínimos sobre a legitimidade das decisões tomadas nos domínios jurídico, político e mesmo econômico. Este senso de justiça, que é percebido em um nível público, parece deixar mais clara a natureza interpessoal da moral, nos apontando para os critérios normativos relevantes que impedem o desacordo moral ou impedem que este desacordo seja tão profundo. E, assim, penso que a identificação destes critérios normativos que, é razoável supor, todos podem aceitar como corretos poderia impedir a arbitrariedade da decisão judicial, evitando, sobretudo, o moralismo jurídico, uma vez que a moral em tela não se resumiria ao apelo aos valores éticos pessoais. Ao contrário, a moral aqui teria uma autoridade normativa tão interpessoal quanto a do direito, sendo, também, influenciada por este. É claro que ainda temos que esclarecer a respeito da metodologia que seria aceitável por todos e que possibilitaria a justificação destas crenças morais no domínio público. Entretanto, creio que o reconhecimento deste consenso ético já seja suficiente para admitirmos a razoabilidade da tese que postula uma relação necessária entre a moral e o direito, relação que é pluridirecional e não de dependência.

Referências

ALEXY, Robert. *The Argument from Injustice: A Reply to Legal Positivism*. Oxford, Clarendon Press, 2002.

ARISTOTLE. *Nicomachean Ethics*. Trans. Terence Irwin. 2a. Ed. Indianapolis, Hackett, 1999. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00258595>

BEDAU, Hugo Adam. Civil Disobedience and Personal Responsibility for Injustice. In: BEDAU, H. A. (Ed.). *Civil Disobedience in Focus*. London, Routledge, 19991, p. 49-67.

BUCHANAN, Allen. *Our Moral Fate: Evolution and the escape from tribalism*. Cambridge, MAS, MIT Press, 2020.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/12826.001.0001>

BUCHANAN, Allen; POWELL, Russell. *The Evolution of Moral Progress: A Biocultural Theory*. New York, Oxford University Press, 2018.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190868413.001.0001> PMID:30646163
PMCID:PMC6324494

DARWALL, Stephen. *Morality, Authority, and Law: Essays in second-personal ethics I*. Oxford, Oxford University Press, 2013.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199662586.001.0001>
PMCID:PMC4579866

DWORKIN, Ronald. *Justice for Hedgehogs*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2011. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vkt>

FRICKER, Miranda. *Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing*. New York, Oxford University Press, 2007.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>

FROEHLICH, Charles A. *A Diferenciação entre Direito e Moral na Tradição do Positivismo Jurídico*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM, Santa Maria, 2017.

FULLER, Lon L. *The Morality of Law*. Revised Edition. New Haven, Yale University Press, 1969.

HART, H. L. A. *The Concept of Law*. Third Edition. Oxford, Oxford University Press, 2012.

NAGEL, Thomas. Moral Luck. In: STATMAN, Daniel (Ed.). *Moral Luck*. Albany, State University of New York Press, 1993, p. 57-71.

PETTIT, Philip. *The Birth of Ethics: Reconstruction the role and nature of morality*. New York, Oxford University Press, 2018.

RAZ, Joseph. About Morality and the Nature of Law. *The American Journal of Jurisprudence*, Vol. 48, 2003, p. 1-15. <https://doi.org/10.1093/ajj/48.1.1>

RAWLS, John. *A Theory of Justice*. Revised Edition. Cambridge, MAS, Harvard University Press, 1999. <https://doi.org/10.4159/9780674042582>

SMITH, A. *The Theory of Moral Sentiments*. Oxford, Oxford University Press, 1976.

STATMAN, Daniel. Introduction. In: STATMAN, Daniel (Ed.). *Moral Luck*. Albany, State University of New York Press, 1993, p. 1-34.

STF. “STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa”. Acesso em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010,13/06/2019>.

WALDRON, Jeremy. *Law and Disagreement*. New York, Oxford University Press, 1999. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198262138.001.0001>

WOLFF, Robert. *In Defense of Anarchism*. Berkeley; Los Angeles, University

Data de registro: 17/02/2021

Data de aceite: 05/07/2021



A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum

*Wesley Felipe de Oliveira **

Resumo: Este artigo analisa relação da imaginação com a moralidade e a política através da literatura. Parte-se da reflexão sobre o papel da imaginação na sociabilidade e na simpatia moral, segundo Adam Smith. Para o autor, a capacidade de compreender e sentir o que ocorre com o outro exige um exercício imaginativo. Smith considera que a simpatia moral está inseparável da imaginação. Essa questão é ampliada a partir do conceito de imaginação literária ou narrativa desenvolvido por Martha Nussbaum. Para a autora, a capacidade da imaginação pode ser cultivada através da literatura, pois ela possibilita a experiência de vivenciar emoções e compreender situações alheias. Isso promove e amplia uma imaginação moral capaz de proporcionar um entendimento mais amplo das relações humanas. Assim, este artigo sustenta que as humanidades e, em especial, a leitura literária, propicia uma espécie de experiência moral e uma reflexão ética e política. Isso confere à literatura um valor educacional, pois ela é capaz de promover as qualidades de uma cidadania condizente com a sociedade democrática pluralista e cosmopolita. A proposta aqui desenvolvida oferece elementos para se pensar a ética, a política e a educação na sociedade atual, valorizando e resgatando as humanidades e a cultura literária.

Palavras-chave: Imaginação; Ética; Política; Simpatia; Literatura.

*Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutorando na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: wesley.filosofia@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9294-8303>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1342140515469265> Financiamento de Pesquisa com apoio: PNPd/CAPEs.

The relation between imagination, morality, politics and literature: an analysis from Adam Smith and Martha Nussbaum

Abstract: This article analyzes the relation between imagination, morality and politics through literature. We start with a reflection on the role of imagination in sociability and moral sympathy, as understood by Adam Smith. For the author, the ability to understand and feel what happens to another requires an imaginative exercise. Smith considers that moral sympathy is inseparable from the imagination. This question is amplified from the concept of literary imagination or narrative developed by Martha Nussbaum. For the author, the capacity for imagination can be cultivated through literature, as it allows the experience of emotion and understand other people's situations. This promotes and broadens a moral imagination, capable of providing a broader understanding of human relationships. Thus, this article maintains that the humanities and, especially, literary reading, provides a kind of moral experience and an ethical-political reflection. This gives literature an educational value, as it is capable of promote the qualities of a citizenship consistent with the pluralist and cosmopolitan democratic society. The proposal developed here offers elements for thinking about ethics, politics and education in today's society, valuing and rescuing the humanities and literary culture.

Key-words: Imagination; Ethics; Politics; Sympathy; Literature.

La relación entre imaginación, moralidad, política y literatura: un análisis de Adam Smith y Martha Nussbaum

Resumen: Este artículo analiza la relación entre imaginación, moralidad y política a través de la literatura. Comienza con una reflexión sobre el papel de la imaginación en la sociabilidad y la simpatía moral, según Adam Smith. Para el autor, la capacidad de comprender y sentir lo que le sucede a otro requiere un ejercicio imaginativo. Smith considera que la simpatía moral es inseparable de la imaginación. Esta pregunta se amplifica desde el concepto de imaginación literaria o narrativa desarrollada por Martha Nussbaum. Para el autor, la capacidad de imaginación se puede cultivar a través de la literatura, ya que permite a las personas experimentar emociones y comprender las situaciones de otras personas. Esto promueve y amplía una imaginación moral capaz de proporcionar una comprensión más amplia de las relaciones humanas. Así, este artículo sostiene que las humanidades, y especialmente la lectura literaria, proporcionan una especie de experiencia moral y una reflexión ético-política. Esto le da a la literatura un valor educativo, ya que es capaz de promover las cualidades de una ciudadanía consistente con la sociedad democrática pluralista y cosmopolita. La propuesta

desarrollada aquí ofrece elementos para pensar sobre ética, política y educación en la sociedad actual, valorando y rescatando las humanidades y la cultura literaria.

Palabras clave: Imaginación; Ética; Política; Simpatía; Literatura.

Introdução

A filósofa norte-americana Martha C. Nussbaum propõe, a partir da Teoria das Capacidades (*Capabilities Approach*), uma reflexão a respeito do desenvolvimento das capacidades humanas e que resultem numa melhor qualidade de vida. Seu pensamento filosófico abrange reflexões em torno da ética e da política, passando, entre outras questões, pelo papel cognitivo das emoções, da razão e, como abordaremos neste artigo, da imaginação. Constata-se, ademais, que os temas abordados em sua vasta bibliografia são coadunados com uma perspectiva educacional que os transpassa e se vinculam com a ideia de desenvolver, ou, mais precisamente, garantir o florescimento (*flourishing*) das capacidades humanas. Sua abordagem ética e política tem como eixo prático uma concepção de educação na qual se destaca a centralidade nas humanidades e o cultivo da imaginação em virtude de sua influência na simpatia moral. Isso, por sua vez, se desdobra na esfera das relações individuais e sociais e, como a autora enfatiza, na qualidade da democracia pensada no contexto contemporâneo das sociedades pluralistas e cosmopolitas.

Há, nesse sentido, uma inspiração do pensamento moral de Adam Smith na forma como Nussbaum compreende a simpatia ou a empatia moral, entendida como a capacidade tanto de compreender quanto de se colocar imaginativamente no lugar do outro. O presente artigo se concentrará em analisar como a teoria de Nussbaum aprofunda essa noção de imaginação simpática e o modo pelo qual ela pode ser desenvolvida. Analisaremos de que maneira essa capacidade ou habilidade imaginativa precisa estar vinculada ativamente ao seu cultivo, isto é, ao seu desenvolvimento e aprimoramento. Nesse sentido, buscaremos analisar

como isso se concretiza através de uma formação educacional que valorize, de maneira abrangente, o ensino das artes e das humanidades e, de um modo especial, da literatura. Isso se deve, principalmente, em razão do seu potencial para formar uma imaginação moral que motive e predisponha o indivíduo a conhecer os elementos emocionais, históricos, culturais que constituem a vida de outras pessoas com as quais se convive na sociedade.

Assim, o objetivo neste artigo é compreendermos, na primeira parte, a concepção smithiana de que a simpatia está amparada na imaginação. Em seguida, partindo dessa noção de Smith, ampliaremos a questão e a refletiremos dentro do contexto mais específico de nosso tempo: a sociedade democrática pluralista e cosmopolita. Deste modo, o propósito, nesta segunda parte, é analisar como Nussbaum aborda o potencial moral formativo da literatura. Refletiremos, então, como as suas características e efeitos provocados no leitor contribuem para cultivar uma imaginação que, por sua vez, se desdobra numa maior capacidade ou habilidade simpática.

Uma vez que ao longo deste trabalho estaremos investigando o modo pelo qual a literatura cultiva a imaginação moral, propiciando o exercício da simpatia, examinaremos, de maneira breve, alguns romances a fim de compreendermos de mais concreta a reflexão aqui proposta. É deste modo, portanto, que faremos o uso de alguns exemplos de obras literárias, com o propósito de destacar a forma pela qual elas se relacionam com questões éticas e políticas presentes na vida individual e na própria sociedade.

Este artigo pretende, portanto, discutir e apresentar ao leitor um conjunto de fatores que envolvem a íntima relação da literatura com a ética e a política, enfatizando e valorizando a sua capacidade de formar uma imaginação moral, de modo a destacar, também, o seu potencial pedagógico para a reflexão e o ensino da ética. A própria influência que a literatura exerceu na trajetória de desenvolvimento da Teoria das Capacidades nos dará uma noção desse potencial. Buscaremos fundamentar a concepção de que o sujeito moral pode, portanto, cultivar e

ampliar sua imaginação e, com isso, expandir os seus conhecimentos. Isso faz com que a literatura propicie uma espécie de experiência moral pelo qual o indivíduo, enquanto leitor atento, é capaz de vivenciar.

1 – A imaginação e a simpatia em Adam Smith

Em sua obra *Teoria dos Sentimentos Morais*, publicada em 1759, o filósofo e economista britânico Adam Smith (1723 – 1790) analisa já nas primeiras páginas a importância da faculdade da imaginação na moralidade. O autor ressalta, mais precisamente, a sua função no fenômeno da simpatia, assim como nas emoções, sentimentos e paixões humanas¹. Influenciado por autores como David Hume (1711 – 1776), Smith compreende que há na natureza humana certos princípios e capacidades que nos tornam capazes e propensos a nos importarmos com os outros². Smith observa, por exemplo, que a emoção da compaixão e da piedade que experimentamos perante a desgraça e o sofrimento alheio surge em nós mediante duas causas: “quer quando *vemos*, quer quando somos levados a *imaginá-la* de modo vivo” (SMITH, 1999, p. 05, grifo meu). Embora os homens interajam uns com os outros, não é possível nas relações humanas ter uma experiência *direta e imediata* a respeito do que exatamente as outras pessoas sentem ou pensam. Ao observarmos um indivíduo, os nossos sentidos, se deixados por si mesmos, são incapazes de acessar quais são as sensações vivenciadas por outrem. No entanto, dessa impossibilidade dos sentidos não se segue que não tenhamos algum tipo de percepção ou conhecimento a respeito do que uma pessoa experimenta e vivencia emocionalmente. Smith compreende que é por meio da faculdade da imaginação que se pode ir além dos limites dos sentidos. Sendo assim,

¹ Smith usa os termos *paixão*, *emoção* e *sentimento*, de maneira indistinta e intercambiável. Neste artigo, manteremos essa forma de uso dos termos, mas tendo sempre em vista a ideia de algo que é sentido, experimentado. Para um exemplo desse uso intercambiável dos termos, Cf. SMITH, 1999, p. 5, 8, 11.

² Cf. SMITH, 1999, p. 05; HUME, 2001, p. 351.

“somente podemos formar uma ideia da maneira como são afetados *se imaginarmos* o que nós mesmos teríamos numa situação semelhante” (SMITH, 1999, p. 06). É a capacidade da imaginação juntamente com a própria experiência pessoal do espectador que o leva para além de si mesmo e a compreender o que ocorre com o outro. Ao observarmos alguém se deleitando com um alimento saboroso, nossos sentidos não tem acesso a *este* prazer que a pessoa está tendo. Mas é a imaginação, juntamente com a memória de nossas experiências com alimentos prazerosos, que fornece uma ideia a respeito disso.

A capacidade da imaginação atua como uma ponte entre as experiências de indivíduos fisicamente separados e distintos. Quando vemos ou sabemos a respeito de uma pessoa que está sendo torturada ou passando por uma grave enfermidade, não experimentamos, simplesmente ao *vê-la*, o que ela sente de uma mesma maneira que experimentaríamos caso fossemos nós quem estivéssemos enfermos ou sendo torturados. Mas, ao mesmo tempo, não ficamos impassíveis perante o que é percebido, e uma sensação ou emoção nos é ocasionada ao *nos imaginarmos* em tal situação. Smith considera que “pela imaginação nos é possível conceber *em parte* quais as suas sensações” (SMITH, 1999, p. 06, grifo meu). É a imaginação que nos habilita a compreendermos de maneira mais vívida a situação experimentada por outra pessoa, como as suas sensações físicas de dor ou as emoções da angústia, medo e ansiedade que tal situação ocasiona.

Mas, esse exercício imaginativo que nos habilita a compreender e até mesmo sentir em algum grau (ainda que menor) o que ocorre com o outro, parte de nossos próprios sentidos, isto é, de nossa experiência que forma em nós uma ideia e lembrança. Por não ser possível acessarmos a experiência daquilo que outra pessoa sente, concebemos uma ideia do quanto afetadas elas são em suas sensações, emoções, alegrias ou sofrimentos quando imaginamos o que nós mesmos sentiríamos e como reagiríamos numa situação igual ou semelhante. A imaginação atua a partir dos dados que a experiência comum vivenciada pelos homens oferece aos sentidos. Diz Smith:

Embora nosso irmão esteja sendo torturado, enquanto nós mesmos estamos tranquilos, nossos sentidos jamais nos informarão sobre o que ele sofre. Pois não podem, e jamais poderão, levar-nos para além da nossa própria pessoa, e *apenas pela imaginação nos é possível conceber em parte quais as suas sensações*. Tampouco essa faculdade [da imaginação] nos pode ajudar senão representando para nós as próprias sensações se nos encontrássemos em seu lugar. Nossa imaginação apenas reproduz as impressões de nossos sentidos, e não as alheias. Por intermédio da imaginação podemos *nos colocar no lugar do outro*, concebermo-nos sofrendo os mesmos tormentos, *é como se entrássemos no corpo dele e de certa forma nos tornássemos a mesma pessoa*, formando, assim, alguma ideia das suas sensações, e até sentindo algo que, embora em *menor grau*, não é inteiramente diferente delas (SMITH, 1999, p. 06, grifo meu).

É por não termos essa impressão dos sentidos alheios que formamos imaginativamente uma ideia. Isso, no entanto, tem como base aquilo que nos é particularmente conhecido através das nossas impressões. A imaginação é uma faculdade humana fundamental para fazer com que tenhamos a simpatia, levando-nos, portanto, a nos interessarmos e nos importarmos com os outros³. Assim, Smith confere à capacidade da

³ É importante destacar que o significado original de simpatia está vinculado com a piedade ou compaixão, e que Smith busca expandir o conceito para uma noção sinônima de *solidariedade* para com as paixões e sentimentos humanos. “Piedade e compaixão são palavras que com propriedade denotam nossa solidariedade pelo sofrimento alheio. Simpatia, embora talvez originalmente sua significação fosse a mesma, pode agora ser usada, sem grande impropriedade para denotar nossa solidariedade com qualquer paixão” (SMITH, 1999, p. 08). Nesse sentido, os cientistas cognitivos Keith Oatley e Raymond Marr destacam que: “Nos tempos de Adam Smith e George Eliot, a *simpatia* incluía o que agora entendemos por *empatia*. A palavra empatia é uma invenção moderna; emergiu inicialmente na estética, como visto, por exemplo, com a ideia de arte de Lipps (1900) como um convite para que nos sentíssemos nela. Na psicologia, o termo deriva da tradução de Titchener (1909) do alemão para a palavra *Einfiühlung*, que corresponde aproximadamente a “sentir vontade”. Enquanto a simpatia é agora definida como um sentimento de preocupação, compaixão ou tristeza por outra pessoa em uma situação particular, a empatia é agora definida como a qualidade de sentir as emoções de outra pessoa em certa medida (Eisenberg, 2000). A empatia com os

imaginação um papel tanto moral quanto político. Nesse sentido, ao dizer que uma pessoa se *importa* com algo ou alguém implica em trazer para dentro de si algo que lhe é externo. Um produto comercial *importando* é algo trazido *de fora*. Por isso, se importar simpaticamente com outra pessoa é trazer *para dentro de si* e com o auxílio da imaginação, aquilo que está ocorrendo (exteriormente) em outra pessoa. Ao pensarmos no exemplo de um indivíduo sofrendo uma tortura, pode-se considerar que é devido à simpatia que as suas sensações e angústias são importadas e incorporadas em nós:

Assim *incorporadas* em nós mesmos, adotadas e tomadas nossas, suas agonias começam finalmente a nos afetar, e então trememos e sentimos calafrios, apenas à imagem do que ele está sentido. Pois, assim como sentir uma dor ou uma aflição qualquer provoca a maior tristeza, do mesmo modo conceber ou *imaginar que a estamos sofrendo provoca certo grau da mesma emoção*, na medida da vivacidade ou embotamento dessa concepção (SMITH, 1999, p. 06 grifo meu).

A imaginação, portanto, é fundamental para originar a simpatia ou a preocupação solidária, que é a capacidade de compreender e participar, em alguma medida, das emoções ou sentimentos de outrem. Para Smith, “[...] é trocando de lugar, *na imaginação*, com o sofredor que podemos ou *conceber* o que ele sente ou *ser afetados* por isso” (SMITH, 1999, p. 06, grifo meu). Essa mudança de posição requer um exercício imaginativo. É a capacidade de imaginar algo ou situação além da própria experiência que possibilita desenvolvermos uma concepção sobre o que ocorre com outra

outros emerge em crianças pré-escolares, e simpatia e identificação com os protagonistas das histórias de ficção provavelmente derivam disso (Oatley e Gholamain, 1997). Como as emoções são ativadas em nós mesmos durante o processo empático, temos (na vida e na arte) um sentimento de intimidade com a pessoa por quem estamos sentindo” (OATLEY; MAR, 2008, p. 180, grifo meu). Deste modo, trataremos, neste artigo, dos termos simpatia e empatia conjuntamente, isto é, como um único e mesmo princípio da natureza humana que possibilita tanto a capacidade ou habilidade de *participar* das emoções alheias e se importar com a situação de outra pessoa, quanto a capacidade de compreender e se solidarizar com o que ocorre com o outro.

pessoa ainda que não tenhamos tido exatamente o *mesmo tipo* de experiência. Um homem não tem, obviamente, a experiência da dor de um parto. No entanto, a partir de outras dores já experimentadas e conhecidas por ele, é possível *formar e incorporar* imaginativamente uma noção a respeito desta dor e do seu efeito numa mulher.

A simpatia, portanto, ocorre mediante uma inter-relação das experiências dos sentidos e a imaginação. Podemos ilustrar essa questão com o exemplo acerca do que nos ocorre diante de uma pessoa sofrendo um golpe violento em sua perna. Ao *vermos*, isto é, ao percebermos uma perna sendo ferida ou quebrada por um golpe, tendemos a instantaneamente encolher ou tocar a nossa própria perna, deixando transparecer em nosso rosto uma expressão de dor e aflição ainda que não tenhamos experimentado em nós mesmos essa sensação de ter um osso quebrado por um golpe. Ocorre que a emoção ou sensação análoga surge prontamente no espectador atento que espontaneamente se imagina na situação observada⁴. Outras experiências também podem gerar no espectador uma emoção ou sentido diretamente relacionado com aquilo que ele percebe. Smith descreve o modo como a reação e o comportamento humano expressam a manifestação da simpatia:

Ao admirar um bailarino na corda bamba, as pessoas na multidão naturalmente contorcem, maneam e balançam seus corpos *como o veem fazer, e como sentem que teriam de fazer se estivessem na mesma situação*. Pessoas [...] queixam-se de que, olhando as feridas e úlceras expostas pelos mendigos nas ruas, com facilidade sentem desconforto ou coceira na parte correspondente de seus próprios corpos. O horror que concebem vendo o infortúnio desses desgraçados, afeta mais aquela parte específica do que qualquer outra, porque aquele horror se *origina de se conceber*

⁴ Muitas vezes essa imaginação ocorre involuntariamente e espontaneamente. Diante da percepção ou conhecimento de uma situação aterrorizante vivida por outra pessoa, é comum dizer: ‘não quero nem me imaginar nisso’, justamente num esforço de afastar os efeitos da reflexão imaginativa involuntária que nos coloca no lugar do outro e nos faz sentir uma forte sensação de desconforto ao conceber tal situação.

o que elas próprias sofreriam se realmente fossem os desgraçados a quem contemplam, e se aquela parte específica de seu corpo fosse de fato afetada da mesma forma miserável (SMITH, 1999, p. 07, grifo meu).

Os sentidos, portanto, não atuam sozinhos e tampouco configuram parte principal para ocasionar a simpatia. Opera, de maneira conjunta e instantânea, a faculdade da imaginação que se manifesta em se conceber como é estar vivenciando tal situação contemplada, isto é, trocando de lugar. A expressividade dessa representação imaginativa é tamanha que ela também é capaz de provocar algum grau de sensação ou emoção. Nota-se, portanto, que Smith compreende que a experiência preceptoria e a imaginação são dois elementos envolvidos na simpatia, conferindo, porém, à segunda um papel crucial e indispensável. A faculdade da imaginação, portanto, é um meio pelo qual nos é possível conceber as sensações e emoções que *não são* originalmente nossas, sendo isso um fato importante para a sociabilidade humana.

Mas, a simpatia não é, em todos os casos, uma incorporação meramente passiva e que se estabelece instantânea e espontaneamente no espectador e de modo irrefletido⁵. Observa Smith:

Essas circunstâncias que produzem tristeza ou dor não são as únicas que provocam nossa solidariedade [ou simpatia]. Seja qual for a paixão que proceda de um objeto qualquer na pessoa primeiramente atingida, uma emoção análoga brota no peito de todo espectador atento ao pensar na situação das outras (SMITH, 1999, p. 07, grifo meu).

Existem situações nas quais o pensamento atento, a reflexão a respeito da situação observada e uma imaginação mais ativa e intencional

⁵ Sobre essas diferenças, Cf. SMITH, 1999, p. 06, 08. Para Smith, ainda que em muitos casos a simpatia se origina simplesmente da visão das emoções de outra pessoa, não é o que ocorre de maneira mais geral.

atuam para estabelecer uma compreensão mais adequada do que é percebido. Certos comportamentos, acontecimentos, traços gerais de caráter, emoções ou ações que contemplamos podem, inicialmente, gerar uma aversão em relação a elas. Por exemplo, os atos que uma pessoa irada direciona à outra podem, em princípio, nos colocar contra ela, reprovando moralmente o seu comportamento irado. Isso, no entanto, se modifica quando conhecemos e refletimos sobre os possíveis motivos que geraram essa forte emoção. Diante de situações em que desconhecemos os motivos que originam uma paixão violenta numa pessoa, “a primeira pergunta que fazemos é: O que lhe ocorreu?” (SMITH, 1999, p. 09). A simpatia, portanto, também surge após um conhecimento e uma análise arrazoada dos fatos e situações que formam todo um contexto em torno do comportamento, da ação ou emoção que presenciamos.

O comportamento furioso de um homem irado provavelmente tende a nos exasperar mais contra ele do que contra seus inimigos. Como não estamos a par dos motivos que o provocaram, não podemos fazer nosso o seu caso, nem conceber nada parecido com as paixões que esses motivos excitam. Mas *vemos claramente qual a situação* daqueles com os quais está irado, e a que violência eles podem estar expostos, de parte de um adversário tão enfurecido. Por isso, prontamente simpatizamos com o medo ou ressentimento deles, e imediatamente nos dispomos a tomar partido contra o homem que aparentemente os põe em perigo (SMITH, 1999, p. 08, grifo meu).

Os juízos morais partem de uma combinação dos elementos da experiência comum concomitantemente à imaginação e à reflexão. Esse conjunto de exercícios possibilita que nos coloquemos no lugar do outro e nas suas circunstâncias e nos simpatizemos com ele. Assim, a simpatia é um processo de *percepção moral ativa* sobre os outros. “O espectador deverá, antes de tudo, esforçar-se tanto quanto possível para colocar-se na situação de outro e tornar sua cada pequena circunstância de aborrecimento que provavelmente ocorre ao sofredor” (SMITH, 1999, p.

22). Aquele que observa, diz Smith, precisará empenhar-se no procedimento de “adotar todo o caso do seu companheiro com os mínimos incidentes; e empenhar-se por interpretar de maneira mais perfeita possível a mudança imaginária de situação sobre a qual se baseia sua simpatia” (SMITH, 1999, p. 22). Com a imaginação que se coloca ativamente no lugar do outro é que somos capazes de perceber as experiências e os sentimentos que não são originalmente nossos e, deste modo, adquirimos um conhecimento mais aproximado (ainda que não exato) a respeito do que ocorre com outra pessoa.

Assim como os sentidos não possibilitam acessar e sentir exatamente o que o outro vivencia, Smith observa que a imaginação, por si só, também não nos dá um acesso e uma experiência *exata*. Apesar de todo esse esforço da imaginação para a compreensão do que se sucede com outro indivíduo em suas emoções e sensações, as emoções do *espectador* nunca serão exatamente as mesmas. Mas elas ocorrerão, no entanto, em um grau menor do que ocorre com a pessoa observada. “[...] as emoções do espectador muito provavelmente ainda não alcançarão toda a violência do que o sofredor sente [...] O homem nunca concebe o que sobreveio a alguém com aquele grau de paixão que naturalmente anima a pessoa atingida” (SMITH, 1999, p. 22). O conjunto dos sentidos e do exercício da imaginação ampliam essa compreensão e capacidade de experimentar o que outra pessoa sente. Mas isso nunca se dá com a mesma intensidade e exatidão.

É importante destacarmos uma peculiar relação autor-leitor na obra de Smith que acompanha sua própria investigação ético-filosófica. Sua teoria (assim como toda teoria moral) se desenvolve, obviamente, a partir de um discurso, isto é, de uma argumentação que é estabelecida a fim de convencer o leitor acerca daquilo que se propõe explicar ou desenvolver⁶. No entanto, pode-se observar que a teoria smithiana a

⁶ Uma característica importante na obra de Smith que o leitor contemporâneo precisa levar em conta é que ela segue uma forma de escrita peculiar de sua época. Tanto os escritos de filosofia quanto de outras áreas como ciência ou economia não eram exclusiva e unicamente voltados para um público estritamente especializado e acadêmico como são as publicações de

respeito da importância da imaginação para a moralidade é desenvolvida e compreendida justamente mobilizando as emoções e a simpatia do leitor com a participação ativa da sua imaginação. A maneira como Smith escreve acompanha, deste modo, a sua própria teoria. Os exemplos constantemente apresentados oferecem um conjunto de mostras dos traços de caráter, emoções, situações, sequências de ações, reações e escolhas protagonizadas pelos “personagens” em seus contextos e nos quais o leitor pode se colocar imaginativamente, experimentando, em alguma proporção, os dramas e emoções envolvidos nos exemplos narrados⁷.

1.1 – O cultivo da imaginação

Embora Smith considere a simpatia um princípio natural nos seres humanos, isso não significa, porém, que ela deva ser deixada por si mesma. Tudo aquilo que é natural no ser humano, como por exemplo, a força física ou a inteligência, tem a potencialidade de vir a ser aprimorada. Em certa medida é isso o que a educação faz. Ela amplia e desenvolve as potencialidades humanas. Nessa perspectiva, convém investigar *se e como* essa imaginação simpática pode vir a ser cultivada ou desenvolvida, sendo,

trabalhos de filosofia e ciência a partir do século XX. Como observa Mortimer Adler, “até mais ou menos o fim do século XIX, os grandes livros científicos eram escritos para uma plateia de leigos” (ADLER, 2010, p. 263). Numa época em que as especializações não eram institucionalizadas como são hoje, autores como Galileu, Newton, Darwin tinham a preocupação de que o grande público também lesse e tivesse o conhecimento de suas descobertas. Nesse sentido, percebe-se que o texto de Smith apela para experiências cotidianas de um público geral e leigo para quem sua obra também é dirigida.

⁷ O trecho a seguir é um exemplo de como, em sua argumentação, Smith suscita constantemente o processo imaginativo de seu leitor para desenvolver sua reflexão moral. “Um estranho passa por nós na rua, com todos os sinais da mais profunda aflição, e imediatamente dizem-nos que ele acaba de receber a notícia da morte do pai. É impossível, neste caso, não aprovamos sua dor. Contudo, pode acontecer, não raro, sem que isso indique desumanidade de nossa parte, que, impossibilitados de participar da violência de sua dor, mal pudéssemos conceber os primeiros movimentos de preocupação que o acompanham. Tanto ele quanto seu pai talvez nos sejam inteiramente desconhecidos, ou quem sabe estejamos ocupados com as outras coisas e não tenhamos tempo de representar em nossa imaginação as diferentes circunstâncias dolorosas por que necessariamente passa” (SMITH, 1999, p. 17).

portanto, um objeto digno de ser ensinado e apreendido. A própria teoria de Smith pode ser compreendida como um esforço pedagógico nesse sentido.

A partir disso, podemos refletir mais diretamente em torno de uma *educação da imaginação* que se efetiva através de um cultivo direcionado para o desenvolvimento e o exercício de nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro. A questão, portanto, que cabe investigar aqui é: se a imaginação desempenha uma função na esfera moral e política do convívio humano, como ela pode vir a ser cultivada tendo em vista a simpatia e sua relevância para a vida humana?

Uma pista para analisar isso já é oferecida por Smith ao menos em dois sentidos: por um lado, através da própria natureza de sua *Teoria*, que convida o leitor a exercitar a imaginação através dos exemplos morais por ele mencionados em sua argumentação; e, por outro, quando Smith considera, em alguns momentos de sua obra, que a simpatia pode ocorrer também em relação aos personagens de tragédias e romances na medida em que através da leitura nos colocamos em seus lugares, exercitando, assim, uma imaginação moral:

Nossa alegria pela salvação dos heróis que nos interessam nas tragédias ou romances é tão sincera quanto nossa dor pela sua aflição, e nossa solidariedade para com seu infortúnio não é mais real do que para com sua felicidade. *Partilhamos* da sua gratidão para com aqueles amigos fiéis que não os desamparam em suas tribulações; e de boa vontade *participamos* do seu ressentimento contra aqueles pérfidos traidores que os ofenderam, abandonaram ou enganaram. Em todas as paixões de que é suscetível o espírito do homem, as emoções do espectador sempre correspondem àquilo que, atribuindo-se o caso, *imagina* seriam os sentimentos do sofredor (SMITH, 1999, p. 07, grifo meu).

Smith observa que tanto as tragédias quanto os romances nos oferecem uma experiência imaginativa de emoções antagônicas:

[...] os homens têm um fortíssimo senso das ofensas feitas a outrem. O vilão de uma tragédia ou romance é tanto objeto de nossa indignação quanto o herói é de nosso afeto e simpatia. Detestamos Iago tanto quanto estimamos Otelo; e nos deliciamos tanto com a punição de um, quanto com a desgraça do outro (SMITH, 1999, p. 39).

Importante mencionar ainda a indicação de que Smith, enquanto professor de Lógica e Filosofia Moral na Universidade de Glasgow entre 1751 e 1765, fazia uso da literatura para ministrar suas aulas e cursos. Isso é mencionado por Dougald Stewart (1753 – 1828), filósofo escocês, amigo e o primeiro biógrafo de Adam Smith. Em cartas recebidas de John Millar (1735 – 1801), aluno de Smith e posteriormente professor de Direito da mesma universidade, comenta-se que o professor Smith usava a literatura como uma forma didática das lições. Além disso, parte do seu curso era dedicada a “fornecer um sistema de retórica e literatura” (STEWART, 1999, p. XVII). Em relação à essa característica das aulas de Smith, Millar afirma que:

O melhor método de explicar e ilustrar os vários poderes do espírito humano – a parte mais útil da metafísica – surge de um exame dos vários modos de transmitir nossos pensamentos por meio de discursos, e da atenção aos princípios daquelas composições literárias que contribuem para a persuasão e entretenimento. Por essas artes, tudo que percebemos ou sentimos, cada operação de nosso espírito, expressa e delinea-se de modo tal que pode ser discernido e rememorado com clareza. Ao mesmo tempo, não há parte da literatura mais adequada à juventude em seu primeiro contato com a filosofia do que esta, que agrada ao seu gosto e aos seus sentimentos (MILLAR apud STEWART, 1999, p. XVII).

Nesse sentido, desenvolveremos a seguir uma reflexão a respeito do cultivo da imaginação a partir da literatura. Nessa análise, partiremos da perspectiva contemporânea de Martha C. Nussbaum⁸, sobre a relevância da leitura literária como meio de desenvolvimento de uma imaginação moral no sujeito, cujos desdobramentos se manifestam na ética e na cidadania em uma democracia pluralista e cosmopolita. Destacaremos a relação que a autora faz entre a imaginação literária ou imaginação narrativa com a simpatia, sendo isso um dos pilares da ética e da educação em uma sociedade contemporânea.

2 – A relação da literatura com a ética e política de Nussbaum

A filósofa norte-americana Martha C. Nussbaum analisa em diversas obras e artigos a relação da literatura com a ética e a política. Na obra que a projetou no cenário intelectual, *The Fragility of Goodness: luck and ethics in Greek tragedy and philosophy* (1986), são investigadas as questões éticas e filosóficas gregas em torno da tensa relação entre a *fortuna* na existência humana e a intenção de uma vida moralmente realizada. A autora faz tal análise a partir de um estudo das tragédias gregas do século V a. C. A partir dos anos noventa, seus livros *Love's Knowledge: essays on philosophy and literature* (1990), *Poetic Justice: the literary imagination and public life* (1997) e *Cultivating Humanity: a classical defense of reform in liberal education* (1997) alargam o conjunto dos temas éticos e políticos, ampliando o foco sobre como essas questões podem ser investigadas ou ainda ensinadas e refletidas em escolas e universidades através da leitura de romances e tragédias, que, acima de tudo, exercem um cultivo da imaginação.

Boa parte da argumentação nas obras mencionadas é resultado de uma reflexão que a autora faz em torno de suas próprias experiências enquanto pesquisadora e professora universitária, assim como de outros

⁸ Sobre a influência de Smith no pensamento de Nussbaum, Cf. NUSSBAUM, 1997b.

professores e instituições de ensino em relação ao uso da literatura em aulas de direito, filosofia, ética e ciência política. Nussbaum relata que:

O tema de minhas aulas era a narrativa, pois o curso que devia oferecer era “Direito e Literatura”. Meus alunos e eu lemos Sófocles, Platão, Sêneca e Dickens. Em relação com as obras literárias, falamos da compaixão e misericórdia, do papel das emoções nos juízos públicos, *do que está implícito ao imaginar a situação de alguém que é diferente de nós*. Falamos dos modos em que os diferentes tipos de textos apresentam os seres humanos: às vezes como fins em si mesmos, dotados de dignidade e individualidade, às vezes como unidades abstratas e indistinguíveis a meros meios para fins de outros [...] Também falamos de temas sociais mais concretos, como gênero, homossexualidade e raça (NUSSBAUM, 1997b, p. 16, grifo e tradução minha).

Nussbaum enfatiza também a influência que alguns romances tiveram não apenas na sua prática docente, mas também no desenvolvimento e fundamentação de algumas de suas teorias. Em *Poetic Justice*, por exemplo, a autora destaca de que modo o romance *Tempos Difíceis*, publicado em 1854 por Charles Dickens (1812-1870), inspirou ela e o economista Amartya Sen no conjunto de reflexões a respeito do que é relevante, do ponto de vista de uma vida humana, para se medir, de modo mais concreto, a qualidade de vida. A obra de Dickens chama atenção para aspectos que se colocam além dos dados econômicos quantitativos a respeito da produção de riqueza de uma nação que, por sua vez, nem sempre se refletem num melhoramento desta qualidade de vida e no exercício pleno e satisfatório de capacidades humanas, como a liberdade, as emoções etc. Essas são questões centrais da *Teoria das Capacidades* e que podem ser verificadas através das características dos personagens de Dickens:

Aqui também a narrativa desempenhou um papel importante. De fato, Sen e eu usamos *Tempos Difíceis*, de Dickens, para elaborar críticas aos paradigmas econômicos utilizados para avaliar a qualidade de vida, que nos pareciam reducionistas e carentes da complexidade humana e para ilustrar os tipos de informações que tais avaliações deveriam incluir para ser plenamente racionais, oferecendo bons guias do tipo preditivo e normativo. Uma vez mais atribuímos grande valor prático e público à *capacidade para imaginar* os modos concretos em que pessoas diferentes de nós enfrentavam suas desvantagens. Alegamos que uma ciência econômica necessita operar com uma concepção mais ampla da qualidade de vida para que suas indispensáveis investigações técnicas alcancem um êxito total (NUSSBAUM, 1997b, p. 18, grifo e tradução minha)⁹.

Além das obras anteriormente mencionadas, destaca-se também *Not for Profit: why democracy needs the humanities* (2010). Embora publicadas em anos diferentes e com temáticas variadas, um ponto comum nelas é uma argumentação a respeito da importância das humanidades na educação e, em particular, da literatura para cultivar a imaginação e a simpatia que é necessária para uma vida ética e cidadã. As reflexões de caráter ético-político se integram no pensamento de Nussbaum com uma perspectiva educacional que critica a desvalorização das disciplinas de

⁹ Ainda em *Poetic Justice*, Nussbaum aproxima a obra de Dickens com outros conceitos importantes da *Teoria das Capacidades*, como a noção de autonomia, liberdade de escolha e justiça social: “A capacidade das pessoas de escolher o modo de vida como agentes individuais é muito proeminente. Entre os muitos infortúnios da vida de Stephen, nenhum é maior que sua incapacidade de mudar de rumo, sua falta de acesso ao sistema judicial, sua falta de acordo contratual justo de seus empregadores. O romance representa os seres humanos como criaturas para as quais a liberdade de escolha tem uma importância profunda e apaixonada, uma importância que não se reduz ao prazer, mas estabelece condições nas quais uma pessoa pode ser verdadeiramente humana. Dessa maneira, mostra-nos que os trabalhadores de Coketown não sofrem apenas com privação econômica, porque mesmo que fossem bem alimentados e seguros, levariam vidas sub-humanas com relação à liberdade” (NUSSBAUM, 1997b, p. 57, tradução nossa).

humanidades e o seu conseqüente prejuízo à democracia e aos valores éticos e políticos necessários para sua sustentação e fortalecimento.

Por humanidades, entende-se um conjunto de estudos e saberes que são essencialmente vinculados às atividades críticas e criativas humanas: filosofia, ciências políticas, estudos de religião, economia, história, e, de um modo especial, as mais variadas formas de artes e de literatura. Conjuntamente a essa crítica da perda de espaço das humanidades nos currículos das escolas e universidades em diversos países, há, então, uma proposta de reintegração delas na educação devido à sua importância para o desenvolvimento de habilidades ou capacidades humanas fundamentais para a ética e a democracia. Segundo Nussbaum, essas capacidades são ao menos três:

A capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (NUSSBAUM, 2015, p. 08).

Cada uma dessas capacidades é analisada extensamente por Nussbaum, resultando numa proposta de dimensão ético-político-educacional a partir da qual se verifica uma ampla valorização e resgate dos: (i) princípios da ética-pedagógica socrática em seus aspectos relacionados com o autoexame e habilidade de diálogo; (ii) da visão de mundo segundo a ética cosmopolita de “cidadão do mundo”, e, (iii) na centralidade do exercício da imaginação moral desenvolvida principalmente pela literatura. Essas capacidades seriam os pilares ou valores almejados pela educação e fundamentais para a manutenção e sustentação da democracia no contexto das sociedades pluralistas contemporâneas. Apesar de considerar essas três habilidades como essenciais, há uma centralidade na terceira, pois, segundo a autora, ela propicia o exercício de uma melhor capacidade de colocar-se no lugar no outro na prática do diálogo e reflexão socrática. Além disso, a

compreensão de como é a visão de mundo do ponto de vista de uma forma de vida histórica e culturalmente distinta, também exige a participação da imaginação.

2.1 – A democracia pluralista cosmopolita e a simpatia

O que é mais característico nas sociedades atuais (ao menos em grande parte do Ocidente) é o fenômeno do pluralismo e do multiculturalismo, ou seja, esse compartilhamento de espaços públicos por pessoas que não compartilham dos mesmos valores, visão de mundo, opiniões, origem cultural etc. O fenômeno da globalização e os seus processos de aprofundamento da integração política, econômica, social e cultural, impulsionados principalmente pelo avanço tecnológico da informação, dos transportes e das comunicações, têm colocado os indivíduos e suas diferenças em um contato e convivência cada vez mais próximos. Para a autora, essa pluralidade e o cosmopolitismo se tornaram as principais características das sociedades democráticas contemporâneas:

Toda democracia moderna é também uma sociedade na qual as pessoas se diferenciam bastante segundo um grande número de parâmetros, entre eles, religião, etnia, riqueza e classe, incapacidade física, gênero e sexualidade, e na qual todos os eleitores fazem escolhas que têm um impacto significativo na vida das pessoas que discordam deles (NUSSBAUM, 2015, p. 11).

De fato, os contatos e relações entre indivíduos de diferentes povos, culturas, impérios, nações sempre ocorreram ao longo da história. No entanto, na atual configuração social mundial, verifica-se que a integração, o convívio, as necessidades e dependências econômicas, tecnológicas, alimentares, entre outros fatores, se tornaram muito mais complexos do que em qualquer outro momento. Não apenas porque a população mundial se tornou maior, mas também porque essa coexistência

entre pessoas oriundas de diferentes culturas e nações tende a se tornar também cada vez mais presente e duradoura. Um brasileiro pode se formar em administração numa universidade norte-americana, trabalhar na Índia e fazer negócios com outros administradores no Japão. Situações como essas são comuns hoje. Isso coloca sobre os indivíduos, cidadãos e governantes (ao menos das nações democráticas) uma exigência ética e política maior em comparação aos outros tempos. A necessidade de compreender simpaticamente o outro em sua cultura, história ou contexto social é maior hoje em razão de toda essa complexidade relacional.

A forma de vida contemporânea se modificou de tal modo que essa interdependência faz com que muitas das decisões tomadas por indivíduos ou governos gerem impactos em outras nações e vidas distantes:

Mais do que em qualquer outra época do passado, dependemos de pessoas que nunca vimos, e elas dependem de nós. Os problemas que precisamos resolver – econômicos, ambientais, religiosos, políticos – têm alcance global [...]. Nenhum de nós escapa dessa interdependência global. A economia global deixou-nos todos ligados a vidas que estão distantes de nós. Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países diferentes que estão envolvidos na produção de bens utilizados por nós (NUSSBAUM, 2015, p. 80).

Mas, Nussbaum observa que “os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica” (NUSSBAUM, 2015, p. 95). É importante ressaltar outros elementos que desenvolvam uma compreensão empática que permeie essas relações entre as pessoas e também as instituições (NUSSBAUM, 1997b). Nesse sentido, a autora analisa a relevância da capacidade de imaginação para a compreensão simpática dessas diferenças individuais e culturais com as quais os cidadãos convivem de modo mais *direto* em sua própria sociedade e de

modo *indireto* com outros cidadãos no mundo globalmente inter-relacionado.

2.2 – A imaginação literária e a simpatia moral

Além de outros dois valores considerados por Nussbaum como fundamentais para uma formação ética e cidadã numa sociedade democrática pluralista – capacidade de autoexame e raciocínio crítico-argumentativo de orientação socrática, juntamente com uma noção de uma ética e cidadania de perspectiva global –, o cultivo da imaginação moral proporcionado, não apenas, mas principalmente a partir da literatura, é outro componente constitutivo dos cidadãos.

Nesse sentido, Nussbaum designa essa capacidade imaginativa cultivada pela literatura de *imaginação literária*, ou também de imaginação narrativa. A semelhança da função que a faculdade da imaginação exerce na simpatia segundo Smith, essa imaginação literária vivificada pela ficção amplia o conhecimento a respeito do outro e desenvolve, principalmente:

[...] a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter. O desenvolvimento da compreensão tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre educação democrática, tanto nos países ocidentais como nos não ocidentais (NUSSBAUM, 2015, p. 96)¹⁰.

¹⁰ Nussbaum (2015) se refere, mais propriamente, ao contexto da Índia e à filosofia educacional de Rabindranath Tagore (1861 – 1941), que em sua formação na Inglaterra recebeu grande influência do pensamento ocidental, principalmente de Sócrates, mas também da filosofia inglesa e francesa. “Tagore era versado no pensamento e na literatura ocidentais. (Com quinze anos, traduziu *Macbeth* de Shakespeare para o bengali). Sua filosofia educacional pode muito bem ter sido influenciada por Rousseau, e grande parte de seu

A literatura coloca o leitor em contato com uma *biografia ficcional*, isto é, a narrativa da história de um personagem (ou de vários numa mesma obra), proporcionando-lhe a capacidade em desenvolver e ter um conhecimento a respeito dos muitos elementos que compõe uma vida tanto em seu *aspecto exterior*, como origem, cultura, classe social, quanto em seu *aspecto interior*, isto é, as intenções, desejos, sentimentos, inquietações, esperanças etc., e o modo como tudo isso exerce uma influência nas escolhas e tomadas de decisões. A narrativa também possibilita ao leitor compreender e perceber, de maneira mais atenta, por exemplo, quais são os efeitos e as consequências que os eventos históricos têm na vida privada daqueles que vivenciam esses acontecimentos.

A cultura literária propicia que a pessoa acesse percepções e forme conhecimentos que ampliam a sua imaginação moral e desenvolvam essa habilidade de se colocar, imaginativamente, como considera Smith, no lugar de outrem. O envolvimento atento do leitor na narrativa possibilita até mesmo que ele *sinta*, em algum grau, o que ocorre com os personagens.¹¹ Como resultado, tem-se um significativo desenvolvimento da habilidade de comunicação e *entendimento simpático* com o outro na esfera da vida cotidiana, tanto em seu âmbito de vida privada quanto pública. Disso decorre o valor educativo que Nussbaum confere à literatura, considerando, portanto, que:

pensamento revela a influência do pensador francês cosmopolita Augusto Conte, que também influenciou John Stuart Mill” (NUSSBAUM, 2015, p. 68). Assim, nota-se uma presença desse pensamento educacional democrático nas sociedades não ocidentais contemporâneas pela influência de Tagore e outras inter-relações intelectuais entre as culturas.

¹¹ Pesquisas na área da *neurociência da literatura* têm investigado os efeitos da literatura no cérebro e na mente humana. Alguns pesquisadores têm verificado que a leitura de um texto ficcional ativa partes do cérebro do leitor diretamente vinculadas com as sensações, emoções e até mesmo os movimentos físicos do personagem. Isso significa que em algum grau o leitor experimenta aquilo que lê. Isso tem levado muitas pesquisas a analisar a relação entre a literatura e a simpatia do ponto de vista da neurociência e da neuropsicologia (OATLER, MAR. 2008; WOLF, 2019).

[...] É essencial colocar o estudo da literatura no coração de um currículo para a cidadania, porque ela desenvolve a arte da interpretação que é essencial para a participação cívica e consciente (NUSSBAUM, 1997a, p. 97).

A capacidade imaginativa é fundamental para intermear, conforme entendem Smith e Nussbaum, as relações entre as pessoas no convívio social na medida em que ela aprimora nossos juízos morais e a interpretação a respeito do que ocorre com o outro. Uma imaginação cultivada pela literatura habilita um entendimento mais preciso em torno das experiências existenciais de alguém (seja ele um personagem literário ou uma pessoa real) que é diferente ou completamente estranho a nós. Uma vez que, como Smith salienta, nós não podemos ter acesso imediato e direto dessas experiências de outrem mediante os nossos sentidos, a imaginação literária ou narrativa pode ser tomada como um canal pelo qual o leitor se informa, compreende e ao mesmo tempo se integra em algum grau com as experiências alheias, tornando-as imaginativamente como suas por um período de tempo.

O romance [...] em geral apela para um leitor implícito que compartilha com os personagens certas esperanças, temperamentos e preocupações gerais e que, por isso, pode formar laços de identificação e simpatia com eles, mas que também vivem em um campo diferente e *precisa ser informado sobre a situação concreta dos personagens*. Dessa maneira, a própria estrutura da interação entre o texto e seu leitor implícito convida-o a ver como as características mutáveis da sociedade e das circunstâncias afetam a realização – ainda mais, a própria estrutura – das esperanças e desejos comuns. (NUSSBAUM, 1997b, p. 32, grifo e tradução minha).

O gênero literário do romance expressa, de um modo peculiar, o valor moral e político do *indivíduo*. Podemos exemplificar essas questões a partir do romance realista *Desonra*, de J.M. Coetzee (2000). A obra se

torna ao leitor uma fonte de informação e conhecimento a respeito da situação de violência em conflitos étnicos e sociais no contexto histórico pós-*apartheid* na África do Sul. Embora existente, sua história e os seus desdobramentos sobre a vida dos indivíduos podem ser desconhecidos dos leitores ou conhecidos apenas superficialmente, o que significa, entre outras coisas, não compreender o seu significado no que diz respeito ao sentido e os efeitos na vida cotidiana dos que se encontram na situação histórica que serve como pano de fundo da narrativa. Nesse sentido, é importante ressaltar a observação de Nussbaum a respeito desse caráter moral e político intrínseco na própria estrutura e natureza do gênero literário do romance. Sua característica principal repousa justamente na notoriedade conferida à relevância das vidas individuais, ressaltando essa finitude, vulnerabilidade, fragilidade e limitação diante do mundo e de suas transformações, mas cuja importância e valor em si é digna de ser narrada¹²:

Devemos admitir que o compromisso do romance enquanto gênero, bem como em seus elementos emocionais, é direcionado ao *indivíduo*, visto como *qualitativamente distinto e separado*. [...] Embora o gênero enfatize a interdependência mútua das pessoas, mostrando um mundo onde todos estão envolvidos no bem e no mal uns dos outros, ele também insiste em separar a *individualidade de cada pessoa* e em vê-la como um centro separado de experiência. (NUSSBAUM, 1997b, p. 105).

¹² Essa preocupação sobre o que ocorre com indivíduo em particular é uma característica que marca o desenvolvimento do romance enquanto gênero literário no século XVIII. Nesse sentido, segundo alguns autores, não apenas o conteúdo, mas também a forma estrutural do romance, em especial o epistolar, está intimamente associada com o surgimento de determinados valores morais e políticos como a autonomia, igualdade, liberdade, individualidade e que são refletidos na ideia dos direitos humanos e na democracia moderna. Para uma leitura sobre a relação entre o advento do gênero literário do romance e os direitos humanos, Cf. HUNT, 2009.

Essas características potenciais da literatura são levadas em conta por Nussbaum ao fundamentar, então, o conjunto de qualidades e capacidades que o cidadão contemporâneo precisa dispor e que devem ser levadas em conta pela educação. Ser capaz de ver-se como um membro em uma nação democrática e tendo em vista, ao mesmo tempo, a complexidade do mundo globalizado, exige não apenas conhecimentos técnicos, científicos, econômicos, históricos, linguísticos, como também a habilidade para uma constante autorreflexão e argumentação socrática que é fundamental diante do encontro e no diálogo com o diferente ou mesmo opositor. No entanto, essas duas características devem ser entretecidas por uma capacidade de imaginação simpática, uma vez que numa conversação é necessário que ambos exercitem a imaginação de colocar-se um no lugar do outro, no esforço de compreender não apenas seus argumentos, mas também outros elementos, como as diferentes situações, emoções, motivações e valores que estão envolvidos numa conversação. Do mesmo modo, pensar globalmente exige que tenhamos em nossa imaginação a noção sobre formas de vida distantes que podem vir a ser afetadas tanto por escolhas individuais quanto por decisões de níveis governamentais.

Nesse sentido, entendemos que “a literatura, com sua capacidade de representar circunstâncias e problemas específicos das pessoas de tipos muito diferentes, faz uma contribuição especialmente rica” (NUSSBAUM, 1997a, p. 86, tradução minha) para a ética e a política em uma sociedade cada vez mais pluralista e cosmopolita. A leitura é uma comunicação não apenas entre o escritor e o leitor, mas também entre os *personagens* e o leitor. A variedade de assuntos abordados, os infundáveis tipos de tramas que criam os sentidos numa narrativa e envolvem diversas tomadas de decisões e emoções, oferece aos leitores um conjunto de distintas visões de mundo e possibilidades de escolhas feitas pelos personagens e que refletem, em alguma medida, como é a vida de pessoas reais com as quais o leitor se encontra ou eventualmente se encontrará no convívio em uma sociedade pluralista. Além disso, a literatura trata de situações que o próprio leitor vive ou poderá viver (ou não) um dia, levando-o a pensar a respeito de sua própria existência e de como seria se aquilo que ele lê

ocorresse com ele. Essa era a função dos festivais e encenações da tragédia na cultura grega e que foi, de certo modo, herdado pelo gênero literário do romance moderno e contemporâneo, que embora seja uma experiência mais solitária ou individual, também convida o leitor a se identificar e se simpatizar com o personagem. A literatura proporciona, em razão dessas potencialidades e características, uma espécie de *experiência moral* ao leitor.

A narrativa ficcional delinea os profundos fatores internos da mente do personagem e que estão envolvidas no curso de desenvolvimento das ações. Por isso, o romance encaminha o leitor a percorrer as diversas e muitas vezes impensáveis questões que, embora não estejam imediatamente presentes numa ação do personagem, são, no entanto, partes determinantes do seu caráter e que embasam suas escolhas e comportamentos. O narrador explicita o modo pelo qual as ações, preferências e escolhas dos personagens são moldadas ou influenciadas pelas características de uma vida interior profunda, dizendo respeito à sua *vida íntima* e o quanto os acontecimentos do passado geram efeitos nos seus comportamentos presentes. Deste modo, o leitor percebe de que forma o encadeamento de desejos latentes, medos, receios, ansiedades, traumas e outros traços de caráter estão envolvidos nas ações, tomadas de decisões e valores morais do personagem.

Em sua obra *A Imaginação Liberal: ensaios sobre a relação entre literatura e sociedade*, publicada originalmente em 1950, Lionel Trilling considera que esse aspecto biográfico subjacente ao romance desempenha uma influência na sensibilidade moral do leitor. Isso se dá em razão de sua “exploração de todas as modulações de motivos e por sua sugestão de que não devemos julgar uma pessoa por qualquer momento isolado de sua vida sem levar em conta seu passado determinante e seu futuro de expiação e realização” (TRILLING, 2015, p. 66). Antes mesmo de outras áreas do conhecimento, como a psicologia, se dedicarem em investigar e explicar sobre a mente, as emoções e os comportamentos humanos, pode-se dizer que “o romance nos ensinou, como nenhum outro gênero literário, a extensão da variedade da vida humana e o seu valor” (TRILLING, 2015, p.

266), levando os leitores a adentrarem nas camadas mais profundas da personalidade humana.

Segundo Nussbaum, esse é o potencial que a literatura tem em nos informar e ensinar a respeito da complexidade das variadas emoções, escolhas e ações humanas. Com isso, ela estimula a capacidade de imaginação que é fundamental para o sujeito moral desenvolver a simpatia e aprimorar o seu julgamento moral.

A arte narrativa tem o poder de nos fazer ver a vida dos diferentes com mais interesse do que o de um turista casual – com envolvimento e entendimento simpático [...]. Chegamos a ver como as circunstâncias moldam não apenas as possibilidades de ação das pessoas, mas também suas aspirações e desejos, esperanças e medos. Tudo isso parece altamente pertinente às decisões que devemos tomar como cidadãos. (NUSSBAUM, 1997a, p. 88, tradução minha).

Para ilustrar essa questão, tomemos como exemplo a obra *A Balada de Adam Henry*, do escritor britânico Ian McEwan (2014). Nesse livro, o narrador nos conduz a conhecermos os elementos que constituem a vida interior de diversos personagens cujas diferentes e conflitantes visões de mundo, princípios, sentimentos, escolhas e decisões morais se encontram em um tribunal da vara de família em Londres. Um jovem membro da religião das Testemunhas de Jeová está hospitalizado e o seu caso é o centro de uma ação judicial do hospital, que recorre à corte para ter a autorização legal de intervir contra a escolha do jovem e de sua família em não receber uma transfusão de sangue. Embora seja um procedimento médico comum (e promissor para o seu caso), ele não deve ser praticado segundo os princípios religiosos do paciente. A decisão, portanto, tem um profundo significado existencial para o jovem Adam Henry.

Entre os conflitos dos princípios morais e religiosos do jovem com os princípios bioéticos da equipe médica de salvar vidas e promover o

bem-estar dos pacientes que estão sob seus cuidados, a juíza responsável pelo caso vive um conflito conjugal e uma crise emocional marcada pelo profundo arrependimento de não ter tido filhos devido à dedicação integral à sua carreira. Nessa situação, ela precisa tomar uma decisão urgente num processo que envolve discordâncias das partes por razões de princípios individuais, respeito à autonomia, deveres médicos e o conflito entre a lei a religião. McEwan nos coloca *dentro da vida* desta juíza, fazendo-nos perceber as relações da exigência de uma vida pública que ela precisa exercer a despeito de sua vida privada, suas preferências, sentimentos e emoções que não devem interferir nas decisões jurídicas. Ao conversar com o jovem, ela procura assegurá-lo de que ele está realmente consciente a respeito de suas perspectivas e possibilidades de escolhas, que se resumem em: abandonar o tratamento e morrer dolorosamente em pouco tempo, recusar o tratamento e sobreviver, mas ficar com sequelas irreversíveis que limitarão a sua qualidade de vida, ou permitir o promissor procedimento médico mesmo que isso contradiga e conflite com seus princípios.

Essa narrativa exemplifica como a literatura nos leva a *vermos* mais intimamente quais são as circunstâncias, os motivos, sentimentos, as aspirações, os princípios e valores que estão em questão. Ela nos traz a percepção daquilo que está por detrás das escolhas, como a natureza dos desejos que moldaram, influenciaram e distinguiram o caráter do jovem Adam e o influenciaram na tomada de decisão em recusar, por motivos religiosos, o tratamento para salvar a sua vida. Do mesmo modo ocorre em relação à posição secular verificada na representação dos advogados que defendem os interesses e o dever dos médicos em salvar vidas.

Deste modo, a leitura deste romance se configura como uma espécie de experiência moral pela qual o leitor passa. Ela desperta um interesse pela vida dos personagens e fornece o acesso aos conflitos e dilemas morais vividos por cada um deles. O leitor pode se colocar no lugar nos personagens e, ao mesmo tempo, exercer o papel de um espectador externo dos cenários morais e, assim, analisar imparcialmente os diversos pontos de vista envolvidos na questão: do adolescente, dos

médicos, da juíza. Colocando-se ativamente na história narrada, o leitor percebe que as possibilidades de escolha e os dilemas envolvidos na trama poderiam, mesmo em aspectos diferentes, serem partes de sua vida. Nesse sentido, essa imaginação narrativa estimula no leitor uma autoanálise e uma avaliação de si mesmo e de seus valores. Essa experiência literária amplia sua percepção e compreensão sobre as várias possibilidades de escolha influenciadas pelos diferentes pontos de vista das partes diretamente envolvidas no problema moral. Como observa Nussbaum:

[...] a literatura se concentra no possível, convidando o leitor a fazer perguntas sobre si mesmo. Aristóteles está certo. Ao contrário da maioria das obras históricas, as obras literárias convidam os leitores a se colocar no lugar de pessoas muito diversas e a *adquirir suas experiências* (NUSSBAUM, 1997b, p. 30)¹³.

As obras literárias “da mesma forma que interpelam o leitor hipotético, transmitem a sensação de serem ligações de possibilidade, pelo menos em um nível muito geral, entre os personagens e o leitor” (NUSSBAUM, 1997b, p. 30). A literatura amplia a percepção do leitor a respeito das possibilidades de eventos que podem lhe suceder, principalmente se o leitor for, como no exemplo anterior, um médico, um juiz, um advogado ou um religioso. Mas, mesmo que ele não se identifique com as formas de vida que são narradas, ainda assim as narrativas

¹³ A autora refere-se à tese de Aristóteles segundo o qual a arte literária é mais filosófica se comparada com outras narrativas, como a histórica, uma vez que não se limita a mostrar o que aconteceu, mas antes, trata das possibilidades do que poderia acontecer (NUSSBAUM, 1997b, p. 29). Diz Aristóteles em *Poética* 1451b: “Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular”.

possibilitam que, através da imaginação, se troque de lugar com os personagens. Como consequência, elas “ativam as emoções e a imaginação do leitor” (NUSSBAUM, 1997b, p. 30). Para Nussbaum, “o romance é uma forma viva de ficção que, além de servir de eixo para a reflexão moral, goza de grande popularidade em nossa cultura” (NUSSBAUM, 1997b, p. 31)¹⁴. Essa popularidade da literatura é o que a torna, portanto, um importante auxílio para a reflexão moral e ao mesmo tempo um instrumento para o ensino da disciplina de ética.

É justamente nesse sentido que Peter Singer e Renata Singer, na obra *The Moral of the Story: na anthology of ethics through literature* (2005), reúnem uma série de textos literários com reflexões éticas. Os autores consideram que tanto a popularidade quanto o prazer estético da leitura de ficção oferecem uma vantagem para a reflexão ética quando comparada com a própria filosofia moral, cuja forma de escrita não é tão atrativa como a da literatura.

É verdade que as explorações detalhadas e criativas de uma situação que pode emergir de um bom romance podem nos ajudar a entender mais sobre nós mesmos e como devemos viver. Em contraste com os exemplos discutidos em obras de filosofia, as discussões sobre questões éticas nas ficções tendem a ser concretas, e não abstratas, e fornecem um rico contexto para as visões ou escolhas morais distintas que são retratadas. Portanto, a literatura geralmente apresenta uma visão mais sutil do caráter e das circunstâncias do que as encontradas nos trabalhos dos filósofos. E, é claro, porque muitos leitores gostam de se envolver com personagens e ler obras

¹⁴ Singer e Singer observam que as questões éticas sempre estiveram vinculadas com formas populares, culturais, míticas e religiosas de narrativas desenvolvidas para ilustrá-las e transmiti-las: “Por muito tempo, antes da ascensão do pensamento filosófico sistemático, no entanto, as pessoas inventavam histórias para transmitir o que pensavam sobre como devemos viver. Inevitavelmente, contando histórias e escrevendo romances, peças, contos, poemas, os autores e narradores levantavam questões morais e sugeriam possíveis modos de respondê-las. Assim, a ética vem diretamente dentro do campo da literatura, tanto quando do campo da filosofia” (SINGER; SINGER, 2005, p. x, tradução nossa.).

com tramas, as obras literárias geralmente atingem um público mais amplo do que as obras de filosofia (SINGER; SINGER, 2005, p. xi, tradução nossa).

Compreende-se, então, que não apenas os dados empíricos e técnicos oferecem informações relevantes para um julgamento e escolha moral. O exercício da imaginação narrativa ou literária é importante (e necessário) na medida em que nos habilita a adentrar em outras perspectivas e observar (de dentro) os diversos motivos que permeiam as ações e escolhas, juntamente com as circunstâncias que interferem nas opções e interesses e no modo pelo qual os indivíduos lidam com as situações e dilemas. Essa atitude promovida pela literatura, no entanto, se estende para fora dela, isto é, ao mundo real se assim podemos nos referir para diferenciá-lo do mundo ficcional da narrativa. “É difícil tratar a postura intelectual do outro de forma respeitosa a não ser que se tente ao mesmo tempo perceber que perspectiva de vida e quais experiências de vida a produziram” (NUSSBAUM, 2015, p. 110). Deste modo, a literatura ensina e nos habilita a dirigirmos a atenção para além daquilo que surge em um primeiro instante e a adentrarmos na profundidade das questões que envolvem as ações e comportamentos alheios.

Mas essa não deve, no entanto, ser uma atividade meramente solitária, fechada em si mesmo. Ainda que a atitude de ler seja um ato individual, a obra literária é uma arte compartilhada e usufruída socialmente e pelas instituições de ensino. Por isso:

O ato de ler e avaliar o que temos lido é eticamente valioso porque sua estrutura exige tanto a imersão como a conversação crítica, porque nos incentiva a comparar o que temos lido, não apenas com nossa experiência senão também com as reações e argumentações de outros leitores (NUSSBAUM, 1997b, p. 34, tradução nossa).

Além de desenvolver esse entendimento simpático, a literatura também é um meio pelo qual se pode promover uma conversação crítica

entre os leitores em torno da experiência moral literária. Da perspectiva educacional, isso se realiza através da leitura e conversação em sala de aula, no qual os estudantes podem ser incentivados a exercer de modo socrático, a colocação e discussão dos seus pontos de vista a respeito da obra lida. Consideramos, portanto, que conjuntamente à filosofia, a “literatura pode preparar melhor os cidadãos do mundo a tornarem-se verdadeiramente socráticos” (NUSSBAUM, 1997a, p. 108, tradução nossa).

Ainda que o caso narrado em *A Balada de Adam Henry* esteja no âmbito da criação literária, suas situações são reais e possíveis e, por isso, sua leitura é uma forma de exercer a reflexão ética. Eles representam ou simulam os dilemas morais e dramas alheios sobre os quais os leitores-espectadores podem refletir e, num esforço, até mesmo desempenhar imaginativamente algum dos papéis, pensando, por exemplo, ‘o que eu faria se fosse essa juíza em tal situação?’ ou ‘se eu fosse um membro de tal religião, como eu lidaria com este dilema entre minha fé e minha sobrevivência?’, ‘Como é estar vivendo este dilema?’ ou ainda ‘Como poderia responder as objeções e argumentos dos advogados de ambas as partes?’.

Quando a juíza e o próprio Adam percebem que a escolha de recusar o tratamento se deve ao fato de que ao longo de sua vida nunca ter sido mostrado a ele outras possibilidades de formas de existência, de visão de mundo etc., passamos a nos simpatizar e compreender o que o faz optar por tal escolha e compreendemos melhor sua situação como um todo. O arrependimento da juíza em não ter filhos é um dos sentimentos que torna o caso de Adam um caso diferente de todos os outros. Lemos, portanto, de que modo uma série de razões estão fundamentando as escolhas e ações dos personagens, e que exigem um esforço para serem percebidas e compreendidas. Começamos, então, a nos solidarizar com as emoções, sentimentos e escolhas dos personagens quando conhecemos suas motivações internas e as circunstâncias cruciais do passado que geraram tal situação no presente.

A literatura, portanto, está relacionada também com o que ocorre nos âmbitos relacionais cotidianos, que, como vimos a partir de Smith, se opera um esforço contínuo da imaginação para *ler* a história de outra pessoa e colocar-se imaginativamente no seu lugar. Isso origina a compreensão simpática de sua situação. É nesse sentido que a literatura cultiva essa imaginação fundamental para a simpatia moral.

A partir destas considerações aqui refletidas, compartilhamos com Nussbaum a relevância da literatura para ética e a cidadania em razão de seus efeitos positivos dentro de uma sociedade que preze pelos valores democráticos. O romance, tanto por sua forma quanto por seu conteúdo, ressalta o valor das vidas individuais e com isso inspira nos leitores e cidadãos uma percepção a respeito do significado da autonomia, liberdade, singularidade e inviolabilidade de cada vida humana. A imaginação cultivada amplia a simpatia, elemento que, como vimos ao longo deste artigo, permeia as relações humanas. No entanto, essa habilidade pode vir a ser desenvolvida pelo hábito, e, nesse aspecto, a literatura propicia uma prática imaginativa que se transforma numa experiência moral de colocar-se no lugar de outra forma de vida. Deste modo, concluímos, conforme sustenta Nussbaum, que:

A imaginação narrativa é uma *preparação essencial para interação moral*. Hábitos de empatia e conjecturas conduzem a certo tipo de cidadania e a uma forma de comunidade: aquela que cultiva uma resposta compreensiva às necessidades, respeitando a distinção e a privacidade. Isso ocorre devido à maneira pela qual a imaginação literária inspira imensa preocupação com o destino dos personagens e define esses personagens como tendo uma vida interior [...] O leitor aprende a ter respeito pelo conteúdo oculto desse mundo interior, vendo sua importância em definir uma criatura como completamente humana (NUSSBAUM, 1997a, p. 90).

A imaginação se mostra, portanto, um objeto digno de ser pensado e promovido por uma formação educacional ampla. Sua centralidade a

partir da literatura se deve ao seu potencial em enriquecer a vida e a experiência moral dos indivíduos. Dentro da perspectiva da Teoria das Capacidades, essa concepção acerca do valor moral e pedagógico da literatura está intimamente vinculada com a uma ideia de dignidade humana. Portanto, quando desprovido de uma ideia de dignidade humana, não apenas a literatura, mas toda e qualquer forma de arte perde seu aspecto humanista e pode servir para fins que não elevam as capacidades humanas e tampouco promovem os valores democráticos do direito, da individualidade, da liberdade e igualdade.

Conclusão

Ao longo deste artigo, a questão central que direcionou nossa reflexão foi compreender como a literatura desenvolve a imaginação e a função que isso exerce na moralidade, mais precisamente, então, na simpatia. Diante disso, duas questões foram investigadas: primeiramente, de que modo ocorre o fenômeno da simpatia entre nos indivíduos. E, em segundo lugar, analisamos o que promove a capacidade e a habilidade da imaginação simpática. Para isso, trouxemos inicialmente a teoria de Adam Smith sobre a importância da imaginação no processo da simpatia. Ao mesmo tempo, analisamos como imaginar-se em uma situação alheia observada é capaz originar, naquele que observa e desempenha o exercício imaginativo, uma emoção análoga que se aproxima ao que é observado e imaginado. Ou seja, essa habilidade tem a capacidade de fazer com que o indivíduo sinta e experimente, em algum grau, aquilo que o outro sente.

Ampliamos, então, a investigação a respeito da relação entre imaginação e simpatia a partir da teoria de Martha Nussbaum. Essa perspectiva conferiu a esta pesquisa um aspecto mais prescritivo, isto é, analisando não apenas *o que é* e como ocorre o fenômeno da imaginação simpática, mas também *o que devemos fazer* para cultivar e desenvolver essa importante e fundamental capacidade humana. Nesse sentido, este trabalho teve como eixo central a valorização do papel da literatura no

desenvolvimento de uma imaginação moral pensada, principalmente, na habilidade e no exercício de conceber imaginativamente situações morais.

Defendemos, aqui, que a literatura possibilita uma espécie de *experiência moral*, na medida em que ela oferece elementos a partir dos quais o sujeito desenvolve um senso moral que propicia a simpatia e a reflexão sobre questões éticas. Assim, sustentamos que a leitura literária contém elementos fortemente pedagógicos. O hábito da leitura possui valor não apenas porque cultiva a imaginação do indivíduo e enriquece esteticamente a sua vida; mas também porque os efeitos positivos e construtivos da literatura se estendem para sociedade como um todo. Conforme enfatizamos, a imaginação também é importante porque ela permeia a capacidade de argumentação, diálogo e autoexame no sentido socrático e contribui, também, para uma compreensão ética mais global. Pelas razões expostas ao longo deste artigo (e por muitas outras que aqui não abordamos), ressaltamos, então, a importância da presença das humanidades e, conforme enfatizamos aqui, da literatura nos currículos de escolas e universidades. Esse é um meio pelo qual a imaginação pode ser cultivada tendo em vista o melhor convívio entre os cidadãos.

Referências

ADLER, M.; DOREN, C. V. *Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente*. Tradução de Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Ana Maria Valente. Prefácio de Maria Helena da Rocha. 3ª. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

COETZEE, J. M. *Desonra*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HUME, D. *Tratado da Natureza Humana*. Tradução de Déborah Danowski. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MACLEAN, K. Imagination and Sympathy: Sterne and Adam Smith. In: *Journal of the history of ideas*. v.10, n.3, p. 399-410, 1949.
<https://doi.org/10.2307/2707044>

MCEWEAN, I. *A balada de Adam Henry*. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

NUSSBAUM, M. C. *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

NUSSBAUM, M. C. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. Tradução de Susana de Castro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – (Biblioteca Jurídica WMF).

NUSSBAUM, M. C. *A Fragilidade da Bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega*. Tradução de Ana Aguiar Cotrim. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

NUSSBAUM, M. C. *Literature and ethical Theory: allies or adversaries?* In: *Frame*, v. 17, p. 06-20, 2003.

NUSSBAUM, M. C. *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in Liberal Education*. Harvard University Press, 1997a.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>

NUSSBAUM, M. C. *Justicia Poética: la imaginación literária y la vida pública*. Traducción de Carlos Gardini. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1997b.

NUSSBAUM, M. C. *Love's Knowledge: essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press, 1990.

OATLERY, K.; MAR, R. The Function of Fiction is the abstraction and simulation of social Experience. In: *Perspectives of Psychological Science*. v. 3, n. 3, may 2008. Disponível em:

A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum

<http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_01.dir/pdfc8vBXO7Maa.pdf>.
Acessado em 12 de Março de 2020.

SMITH, A. *Teoria dos Sentimentos Morais*. Tradução de Lya Luft. Revisão de Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SINGER, P.; SINGER, R. *The Moral of the Story: an anthology of ethics through literature*. Wiley-Blackwell, 2005.

STEWART, D. “Biografia Crítica”. In: SMITH, Adam. *Teoria dos Sentimentos Morais*. Tradução de Lya Luft. Revisão de Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TRILLING, L. *A Imaginação Liberal: ensaios sobre a relação entre literatura e sociedade*. Tradução de Cecília Prada. 1. Ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

WOLF, M. *O Cérebro no Mundo Digital: os desafios da leitura na nossa era*. Tradução de Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

Data de registro: 18/05/2020

Data de aceite: 05/07/2021



Palavras Mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?¹

Luiz Roberto Gomes *

Andreas Gruschka **

Antonio Alvaro Soares Zuin ***

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar, com base no aporte teórico-epistemológico da hermenêutica objetiva, a presença, a razão e a utilização das palavras mágicas no contexto escolar, especialmente nas relações estabelecidas entre alunos e professores. Para tanto, o cartaz “Palavras Mágicas”, uma imagem captada em uma escola pública do ensino fundamental, no município de São Carlos – SP, em 2018, foi reconstruído empiricamente e interpretado por um grupo de pesquisadores brasileiros e um estrangeiro. O significado histórico-cultural das palavras mágicas, bem como o questionamento acerca da pertinência da adoção de práticas “pedagógicas mágicas” na escola, foi contrastado com o sentido pedagógico da formação escolar. Os resultados da análise indicam que a pedagogia não pode ser praticada de forma mágica, mediante a instantaneidade e instrumentalização de suas ações, pois, se assim o for, estaríamos decretando o seu fim.

Palavras-chave: Palavras Mágicas; Pedagogia. Formação; Teoria Crítica; Hermenêutica Objetiva

¹ Financiamento de pesquisa: FAPESP

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail:* luizrgomes@ufscar.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768579559449929>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8867-7897>.

** Professor titular aposentado da Goethe Universität (Frankfurt am Main). *E-mail:* A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7206>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail:* dazu@ufscar.br. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543562307373287>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6850-2897>.

Magic Words: instant solution to pedagogical questions?

Abstract: The aim of this article is to analyze, based on the theoretical-epistemological contribution of objective hermeneutics, the presence, reason and use of magic words in the school context, especially in the relationships established between students and teachers. To this end, the poster “Palavras Mágicas”, an image captured in a public elementary school in the municipality of São Carlos - SP, in 2018, was reconstructed empirically and interpreted by a group of Brazilian researchers and a foreigner. The historical-cultural meaning of magic words, as well as the questioning about the pertinence of adopting “magical pedagogical” practices in school, were contrasted with the pedagogical sense of school formation. The results of the analysis indicate that pedagogy cannot be practiced in a magical way, by means of the instantaneous and instrumentalization of its actions, because if it happened, we would be decreeing the end of Pedagogy.

Keyword: Magic Words; Pedagogy; Formation; Critical Theory; Objective Hermeneutics

Palabras mágicas: ¿solución instantánea a cuestiones pedagógicas?

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar, con base en la contribución teórico-epistemológica de la hermenéutica objetiva, la presencia, la razón y el uso de palabras mágicas en el contexto escolar, especialmente en las relaciones establecidas entre estudiantes y docentes. Con este fin, el póster “Palavras Mágicas”, una imagen capturada en una escuela primaria pública en el municipio de São Carlos - SP, en 2018, fue reconstruida empíricamente e interpretada por un grupo de investigadores brasileños y un extranjero. El significado histórico-cultural de las palabras mágicas, así como el cuestionamiento sobre la pertinencia de adoptar prácticas “mágicas pedagógicas” en la escuela, se contrasta con el sentido pedagógico de la formación escolar. Los resultados del análisis indican que la pedagogía no se puede practicar de manera mágica, por medio de la instantánea y la instrumentalización de sus acciones, porque de ser así, estaríamos decretando su fin.

Palavra chave: Palabras Mágicas; Pedagogía; Formación; Teoría Crítica; Hermenéutica Objetiva

Introdução

As práticas de violências simbólicas e físicas se espalham com velocidade cada vez maior nas instituições escolares brasileiras em todos os seus níveis. São cada vez mais notórias as manifestações de *bullying e cyberbullying* entre alunos dos ensinos fundamental e médio e, até mesmo, entre alunos e professores, bem como a prática de trotes universitários, muitos dos quais pautados em humilhações e agressões físicas. Em todas essas manifestações de violência, nota-se o contraste entre o arrefecimento da capacidade simbólica e, portanto, da elaboração mútua de regras de conduta entre os agentes educacionais e o recrudescimento da convicção de que os conflitos resultantes entre os agentes educacionais serão solucionados pelo exercício de mais violência, quer seja na forma do aviltamento moral, quer seja por meio da prática da violência física (KYRIACOU; ZUIN, 2016; NAYLOR et al., 2006; ZUIN, 2021).

Porém, se as manifestações de violência se tornam cada vez mais notórias, destaca-se, também, o escopo de que os conflitos de várias montas, presentes nos espaços das instituições escolares, possam ser sanados de outra forma. São vários os programas de combate à violência que se disseminam nas escolas e universidades do Brasil, os quais, de forma geral, fundamentam-se no objetivo de que os mais variados tipos de antagonismos sejam elaborados simbolicamente, de tal modo que o entendimento prevaleça frente a qualquer tipo de violência que possa se fazer atuante.

Dentre tais programas, destaca-se o denominado “Palavras mágicas encantando a vida”, programa esse apresentado como sugestão de atividades pertinentes aos propósitos relacionados à temática da educação infantil presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2018. O principal objetivo de tal projeto seria o de fomentar a amizade, a solidariedade, o amor e a união entre as crianças com a intenção de que fossem apresentadas a elas alternativas de comportamento diante da

disseminação do sadismo e das formas de desengajamento moral, já evidentes em crianças do ensino infantil.

Este desengajamento moral pode ser identificado nas violências físicas e psicológicas, as quais são realizadas não só por crianças identificadas como perpetradoras do denominado *bullying*, como também pelas espectadoras de tais agressões e que decidem incentivá-las no momento em que são executadas (HOWARD; LANDAU; PRYOR, 2014; KYRIACOU, 2003). Justamente para que se combata tais práticas de violência entre as crianças, foi elaborada a proposta do programa: “Palavras Mágicas”, de modo que, em consonância com os princípios concernentes à educação infantil na BNCC, fossem fomentadas ações “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos” e que utilizassem “diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38).

Mas, será que tal programa, ainda que na forma de sugestão de atividades, alcançaria êxito em seu propósito de fomentar o engajamento moral das crianças como se fosse um imperativo categórico aceito de forma absoluta? Frente a essa questão, sobressai-se o objetivo deste artigo: analisar, com base no aporte teórico-epistemológico da hermenêutica objetiva, a presença, a razão e utilização das palavras mágicas no contexto escolar, especialmente nas relações estabelecidas entre alunos e professores. Mas, para que tal objetivo possa ser efetivado, é preciso, primeiramente, refletir sobre o significado histórico-cultural das palavras mágicas.

O significado histórico-cultural das palavras mágicas

“Abre-te Sésamo, quero sair!”. Esta frase do polonês Stanisław Jerzy Lec, citada por Theodor W Adorno (1999) como uma expressão do desespero de se libertar das amarras presentes em todas as relações sociais da chamada vida administrada, revela, em sua ironia, a utilização das palavras mágicas proferidas pelo mítico personagem Ali Babá. De acordo com a lenda da Arábia pré-Islâmica, Ali Babá teve acesso ao tesouro

escondido numa caverna por quarenta ladrões justamente porque proferiu as palavras: “Abre-te Sésamo” e a caverna se abriu. Quando ele saiu com parte do tesouro, disse o seguinte: “Fecha-te Sésamo!”. Já a ironia de Lec, prontamente percebida por Horkheimer e Adorno (1985), remete o raciocínio para o desejo de desvencilhar dos grilhões de uma sociedade hegemonicamente dominada pela égide da racionalidade instrumental e pela lógica da indústria cultural. Mas se, por um lado, tal ironia alude à dimensão social presente em tal desejo de libertação, por outro, a história da presença constante das palavras mágicas nas relações humanas ressalta o anseio mítico de que tudo será resolvido por meio da simples expressão de um dito mágico.

É interessante destacar o modo como a expressão: “Abre-te Sésamo” se transformou, historicamente, numa alusão à resolução imediata de quaisquer dificuldades com as quais as pessoas se deparam. Assim, as contradições engendradas no transcorrer das relações sociais poderiam ser solucionadas magicamente por meio do uso desta expressão. Não seria necessário enfrentar tais contradições mediante o uso astuto das palavras, tal como fez Odisseu, na “Odisseia”, quando asseverou ao ciclope Polifemo se chamar Oudeis (ninguém), de tal modo que ludibriou o encanto mítico ao ferir o único olho do gigante, pois, quando Polifemo invoca seus irmãos ciclopes para que fosse socorrido e, ao ser perguntado, lhes responde que Oudeis o feriu, eles concluíram que, se ninguém o fizera, então o olho ferido só poderia ter sido um castigo dos deuses. O uso astuto da palavra confirma a identidade, ainda que mutilada, de Oudeis como interventor, como sujeito de suas ações. Diferentemente da astúcia de Odisseu, aquele que faz uso da palavra mágica consagra seu *ethos* mítico, pois a possibilidade de resolução imediata de quaisquer problemas reafirma a essência, por assim dizer, de toda palavra mágica quando é empregada.

Estima-se que a palavra: “Abracadabra”, uma das palavras mágicas mais conhecidas, tenha sido grafada pela primeira vez pelo médico grego Quintus Serenus Sammonicus no século II, uma vez que esse médico relacionou tal palavra com a cura de determinadas doenças. A palavra seria supostamente derivada de um vocábulo secreto de uma seita adoradora do

deus Abrasax, de cujo nome seria derivada a palavra Abracadabra. Durante a própria Antiguidade grega, essa palavra era escrita numa peça de couro usada no pescoço, com o objetivo de invocar poderes de cura e afastar maus espíritos.

Com o passar do tempo, “Abracadabra” não só conserva o significado de cura de qualquer malefício, como também passa a ser utilizada pelos mágicos como expressão de resolução definitiva de qualquer ato de magia. Se, durante o ato, alguém entra numa caixa que é serrada ao meio pelo mágico, levando o público ao desespero de ter presenciado um possível assassinato, o mágico intervém com a palavra “Abracadabra” e, imediatamente, junta as duas metades da caixa, de modo que a pessoa que teve o corpo serrado consiga sair ilesa e toda sorridente, para alívio do público que aplaude o poder do ato exitoso do mágico.

Historicamente, as palavras mágicas sempre foram reconhecidas como meio de solucionar imediatamente problemas de saúde, ou mesmo qualquer tipo de dificuldade encontrada no transcorrer das intempéries da vida social. A utilização de palavras mágicas como recurso principal de resolução de conflitos pode ser uma manifestação do sentimento narcísico de onipotência, de tal modo que basta a exposição do desejo que tudo se resolva para que não haja mais quaisquer tipos de contratempos ou embaraços, uma vez que seriam imediatamente sanados. Mas, para além desta interpretação de ordem psicológica, é preciso compreender também a razão do uso de palavras mágicas na resolução de conflitos de ordem social.

Palavras mágicas na escola?

É curioso observar como a utilização da magia tem ganhado cada vez mais espaço nas ações humanas, na tentativa da solução imediata de questões complexas. Os livros de autoajuda, as consultorias “milagrosas”, os medicamentos de última geração, assim como os algoritmos da chamada inteligência artificial prometem solucionar, quase que instantaneamente, em um “passe de mágica”, a vida angustiada de muitas pessoas. A área

educacional, especialmente a escola, também não escapa a essa lógica, quando se analisam os projetos pedagógicos que atravessam o cotidiano de alunos, professores e gestores. Mas, caberíamos perguntar: qual o sentido do uso de palavras mágicas no contexto educacional? No caso da educação escolar, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, haveria uma justificativa pedagógica para a adoção de “palavras mágicas” no cotidiano da escola?

A pretensão de um processo de socialização não conflituoso, amistoso e cordial, entre as crianças que cursam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, parece ser a tônica do projeto “Palavras Mágicas”. Por meio deste programa, estimula-se que crianças, situadas principalmente na faixa etária de cinco a dez anos, sejam cotidianamente estimuladas pelas figuras parentais, pelos professores e professoras a dizerem palavras consideradas mágicas, tais como “Obrigado”, “Por favor”, “Desculpe-me”, “Com licença” e “Bom dia”. Essas práticas coadunam-se com um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil da BNCC, na medida em que a elaboração da identidade pessoal, social e cultural se centra na “imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2018, p. 40).

É interessante notar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento normativo criado para definir o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil, homologado pelo Ministério da Educação em 14 de dezembro de 2018 – prevê, como uma das atividades para a Educação Infantil, projetos afeitos à proposta das “palavras mágicas, encantando a vida”, cujo objetivo é “proporcionar às crianças a oportunidade de participação em atividades diárias que despertem a amizade, a solidariedade, o amor e a união entre os alunos” (BRASIL, 2018). Esse plano, de alcance nacional, tem sido objeto de consultorias educacionais, de modo que é muito fácil encontrar orientações e modelos de atividades na internet, com uma simples busca no Google.

Com a intenção de dirimir atitudes egocêntricas e egoístas que se fazem presentes durante as relações estabelecidas no cotidiano escolar, as crianças são informadas pelos professores e professoras a mencionar imediatamente a palavra mágica concernente a uma determinada situação. Se, por exemplo, uma criança deseja saciar a sede e pede um copo de água para o professor ou professora, ele ou ela pergunta imediatamente à criança: “Qual é a palavrinha mágica que você deve dizer para isso?” Logo em seguida, a criança deve responder-lhe: “Por favor”. E assim que o professor ou a professora lhe dá o copo de água, ocorre uma nova pergunta: “E agora?” “Qual é a palavra mágica que deve ser dita?” Então a criança deve responder: “Obrigado”. A intenção dos agentes educacionais da escola é a de reforçar essas atitudes no transcorrer das atividades do cotidiano escolar, de modo que educadores e educadoras se conscientizem da necessidade de imediatamente apresentar perguntas que suscitem a menção a tais palavras nas respostas. Se, por exemplo, o educador ou a educadora se esquece de perguntar para a criança: “Qual é a palavrinha mágica que você deve dizer para isso?”, antes que a criança receba o copo d’água, então dificilmente ela internalizará a necessidade de responder imediatamente: “Por favor”.

Parte-se do pressuposto de que as crianças não internalizam tais palavras de forma imediata, de tal maneira que devem ser constantemente repetidas com o escopo de que se transformem numa espécie de hábito por parte das crianças. Sendo assim, elas precisam ser continuamente lembradas de que essas palavras precisam ser magicamente associadas às respectivas situações que lhes são compatíveis. Pesquisadores e pesquisadoras enfatizam a relevância de que as crianças sejam estimuladas a repetir palavras para que possam memorizá-las e internalizá-las no decorrer de suas atitudes cotidianas (GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010; PEDROSO et al., 2009). Assim como as etapas do ciclo mítico devem ser continuamente repetidas para que o próprio mito se consolide e se propague, também as palavras mágicas precisam ser repetidas constantemente para que possam ser incorporadas pelas crianças. Para tanto, torna-se imprescindível a participação do pai e da mãe para a realização de tal reforço mnemônico. Mas, será que o fomento à mera repetição de tais palavras significa que,

necessariamente, as crianças serão sensibilizadas a se engajarem moralmente consigo próprias e com os outros, como se houvesse uma relação imediata de causa e efeito? Em um outro contexto, Adorno criticou a aparência de moralidade de vínculos forçados da seguinte maneira:

A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmos, como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente. (ADORNO, 1995a, p. 124)

Não se pode dirimir o fato de que a repetição da palavra deve ser considerada uma etapa relevante para o seu aprendizado. Porém, a mera repetição não significa que a criança se sensibilizará a, como num passe de mágica, se comportar de modo a sempre refletir sobre as consequências de seu comportamento em relação aos vínculos que estabelece com os outros, assim como a aparência de reconciliação dos casais que espetacularmente se deixam humilhar, ao exporem seus conflitos nos programas televisivos, relevam, antes de mais nada, quão falsos são tais acordos conjugais.

Ainda sobre a repetição das palavras mágicas, há determinados vocábulos que são mais difíceis de ser memorizados do que outros. A palavra mágica: “Obrigado” é mais difícil de ser memorizada e, portanto, de ser incorporada pela criança, haja vista o fato de que não é dita muitas vezes nas relações estabelecidas entre a criança e seus pais; ou então a criança, em algumas situações, não percebe que alguém lhe está fazendo algum tipo de benfeitoria, que demandaria proferir a palavra “Obrigado”, imediatamente após a finalização da ação. Deste modo, a criança precisa ser repetidamente lembrada de que deve manifestar seu “Obrigado” após alguém lhe ter feito algum benefício. Portanto, é preciso que a criança seja imediatamente reforçada a agradecer alguém que lhe fez algum bem, tão logo esta situação seja percebida pelos pais e educadores. Uma vez que cada criança tem o seu ritmo particular de assimilação da palavra mágica em relação ao seu comportamento, observa-se a necessidade de que ela não possa ser

humilhada por algum adulto, caso não mencione imediatamente a palavra mágica adequada a uma determinada situação. pois isso poderia acarretar uma reação adversa da criança, que aprenderia a mencionar a palavra mágica somente pelo medo de ser punida, no caso de não se comportar da maneira desejada.

Outra advertência é a de que a criança não deve ganhar alguma coisa material, um presente, por exemplo, assim que mencionar uma determinada palavra mágica. Ou seja, a criança não pode associar a menção à palavra mágica com algum tipo de ganho material, na forma de dinheiro ou brinquedos. O reforço utilizado pelo adulto, relativo à menção da palavra mágica por parte da criança, deve se pautar no reconhecimento de algum ente querido. Por exemplo, tão logo a criança expresse seu sentimento na forma de um “Obrigado” ou “Por favor”, o adulto, no caso a mãe, poderá lhe dizer: “Sua avó ficará muito feliz em saber que hoje você respondeu a palavra mágica ‘Obrigado’ para sua professora”. Assim, os reconhecimentos tanto da mãe, quanto da avó, seriam de fundamental importância para que a criança se sentisse segura e confiante para repetir as palavras mágicas, não somente na presença, mas principalmente na ausência desses adultos, de modo a incorporá-las definitivamente em suas práticas dentro e fora das escolas.

Um dos recursos mais utilizados para a assimilação das palavras mágicas acima descritas, por parte das crianças de ensino fundamental, é a realização de peças de teatro. Numa escola particular de educação infantil da região sul do Brasil, narra-se a história de um menino que não mais tinha amigos por ser alguém que maltratava outras crianças sendo, portanto, absolutamente mal-educado. Quando percebeu que não tinha mais amigos para poder brincar, sentiu-se extremamente triste e solitário. Porém, uma fada apareceu e lhe ensinou a importância de proferir palavras mágicas tais como “Obrigado”, “Por favor”, “Desculpe-me”, “Com licença” e “Bom dia”. Sendo assim, esse menino aprendeu o quão seria importante pronunciá-las quando estivesse se relacionado com alguém, de modo que, ao proceder desta forma, recuperou imediatamente a amizade que tinha perdido com relação a outras crianças.

Outro recurso utilizado para a memorização e internalização das palavras mágicas nos ambientes escolares é a exposição de tais palavras em cartazes espalhados nos corredores das escolas, tal como ocorre na escola cujo mural com tais palavras será objeto de análise neste artigo. Diante da presença de tais palavras no cotidiano escolar, surgem as seguintes questões: 1) Essas palavras teriam o poder de alterar consideravelmente as relações entre as crianças e os professores e professoras? 2) Quais seriam as razões de tais palavras serem consideradas mágicas especificamente no contexto escolar? 3) Por que a internalização de tais palavras, na forma de hábitos cotidianos, teria que ser identificada como um ato de magia entre as crianças?

As respostas às tais questões podem ser obtidas mediante a reconstrução de uma situação empírica concreta: um cartaz, intitulado “Palavras Mágicas”, afixado no mural de uma escola pública estadual, do ensino fundamental, no município de São Carlos – SP, sobre o qual analisaremos a seguir.

Hermenêutica Objetiva e a reconstrução empírica de uma situação social

Antes de procedermos a reconstrução empírica, propriamente dita, do cartaz “palavras mágicas”, cabe uma breve consideração sobre a Hermenêutica Objetiva como referencial teórico-epistemológico para pesquisas empíricas em educação. Trata-se de uma variante da pesquisa sociológica qualitativa, caracterizada pela análise crítica de questões presente em situações social e cultural corriqueiras, cuja aparência deve ser interpretada, dada a necessidade de reconstrução das estruturas de sentido das interações sociais, que não são nem conscientes e nem evidentes (GOMES, 2017; GRUSSCHKA, 1994, 2009, 2011, 2014; KRAIMER, 2000, 2002; OEVERMANN, 1981; VILELA, 2011, 2012; WERNET, 2006). Assim, as formas de comunicação social são entendidas como

manifestações linguísticas, com sentidos latentes e que carecem de interpretação.

Especificamente sobre os procedimentos de reconstrução empírica, concernentes ao emprego da hermenêutica objetiva enquanto método, Ulrich Oeverman e Andreas Gruschka, ambos da Universidade de Frankfurt, retomam uma das premissas fundamentais da *Dialética Negativa* de Theodor Adorno: “apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida” (ADORNO, 2009) Para Oevermann (1981, 1983, 2002 apud VILELA, 2012) a *reconstituição estrutural de uma situação*, em que qualquer resultado da práxis social é estruturado segundo normas, mesmo que inconscientes, indica a necessidade de análise das estruturas imanentes que compõem as ações sociais. Nesta perspectiva epistemológica, as formas manifestas da relação social são protocoladas em forma de texto, imagens, vídeos e são tratadas na metodologia como reveladora de expressões de sentido latentes que precisam ser decifradas (VILELA, 2012).

Na tradição hermenêutica, o método desenvolve a análise de textos e imagens segundo a lógica da ciência hermenêutica: para se compreender um texto ou imagem, é necessário fazê-lo a partir de suas partes e estas a partir do todo; a parte está no todo e o todo está nas partes. Nessa perspectiva de interpretação, o mundo revelado é produzido com sentidos, por meio da linguagem, sendo o texto ou a imagem a sua materialidade. Buscar entender a sua materialidade requer, portanto, a busca de compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão registrados no texto ou na imagem. Não se trata, contudo, como esclarece Vilela (2012), de uma hermenêutica linguística, de análise do discurso, mas de uma hermenêutica sociológica, que procura trazer à tona as condições de alheamento e as particularidades do homem nas condições dadas da sua realidade e condição social, tirando assim a hermenêutica de sua condição de hermenêutica do texto e transformando-a em uma hermenêutica sociológica e de crítica cultural. Trata-se, conforme Kraimer (2000 apud VILELA, 2012), da reconstrução hermenêutica-sociológica de casos empíricos em uma situação historicamente determinada.

A Hermenêutica Objetiva justifica-se pela necessidade de interpretação das estruturas inscritas em uma determinada situação da realidade social. Essas estruturas precisam ser analisadas, pois os sentidos não estão dados. Daí a importância de um procedimento metodológico com capacidade de reconstrução empírica das estruturas que definem uma práxis social específica.

A reconstrução empírica e estrutural de uma situação social, por meio da Hermenêutica Objetiva, parte da singularidade da análise de pequenas partes da ação pesquisada para o entendimento do todo. O processo metodológico deve, assim, buscar apreender a particularidade estrutural do objeto estudado, permitindo chegar a uma compreensão esclarecida e crítica da realidade social. Cada interpretação que se acumula na sequência da análise contribui para o desvendamento da relação estrutural ali estabelecida. Não se trata de uma hermênutica de feição filosófico-conceitual, mas de uma hermenêutica sociológica, capaz de reconstruir as estruturas de uma situação social determinada, imanente ao material empírico.

Em termos técnicos, o método estrutura-se em duas fases principais. A primeira é caracterizada pela definição de uma situação de pesquisa e de um material empírico. A situação de pesquisa se refere à análise do objeto: palavras mágicas, bem como a sua pretensão de ser um elemento relevante no processo formativo das crianças. Já o material empírico concerne ao cartaz afixado no mural da escola com todas as palavras consideradas mágicas. Para a coleta e registro das informações, são utilizados gravadores de áudio, filmadora, ou câmera fotográfica. Uma aula, uma entrevista com o diretor ou um cartaz afixado no mural da escola são exemplos de situações empíricas típicas do contexto escolar e que podem ser reconstruídas empiricamente. Após o registro, há um rigoroso processo de transcrição das falas, das imagens e das situações ocorridas, como forma de elaboração de um protocolo de pesquisa (material bruto) a ser interpretado.

A segunda fase corresponde à interpretação e à análise do material empírico propriamente dito. Existem regras (condições) estabelecidas no método, que visam o controle da subjetividade, o que não significa eliminá-

la (OEVERMANN, 1986 apud VILELA, 2012). Nessas condições, o texto ou imagem, como elemento de análise, não pode ser editado, pois este deve informar de maneira fidedigna o dado registrado. Outra condição é que a operação de análise seja conduzida em equipe, a qual deve seguir cinco regras, que visam objetivar a análise, ou seja, conduzi-la de tal forma que a interpretação possa ater-se ao fato revelado e registrado no texto (protocolo), evitando, assim, projeções subjetivas. As regras com suas condições podem ser descritas, conforme Vilela (2012, p. 165-167), da seguinte forma: 1) Sequencialidade (*Sequenzialität*) é a primeira; nessa, o texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, cada frase, do começo ao fim; 2) Independência do contexto (*Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen*), a interpretação deve ater-se à situação registrada, pois o interprete não deve subsumir sua análise em informações do contexto, ou seja, não deve projetar para a análise o que não pode ser confirmado no texto; 3) Literalidade (*Wörtlichkeit*), o que ocorreu está registrado e é preciso buscar entendê-lo por meio do próprio texto, que é o instrumento de validade da interpretação, e apenas o que está registrado deve ser analisado; 4) Substancialidade da informação (*Extensivität*), a interpretação hermenêutica-objetiva é um processo em que cada intérprete procura explicar a sequência com base na sua bagagem de compreensão da situação em análise e 5) Parcimônia (*Sparsamkeit*), de um lado, reitera a condição estabelecida nas regras anteriores de se evitar conjecturas sobre o que está informado no registro, renúncia ao fictício, a considerações improváveis e de outro, indica que o processo de análise é metódico, paciente, profundo e que não pode ser precipitado.

Com base no rigor dos procedimentos metodológicos elencados, tomamos o cartaz “palavras mágicas”, constituído para os propósitos desta análise, como um protocolo empírico de pesquisa. Esse cartaz, cujas palavras remetem às do projeto de apoio da BNCC, anteriormente citado, foi fotografado em uma escola pública estadual do município de São Carlos – SP, no mês de outubro de 2018. A imagem foi captada, com a devida autorização, a pedido de um pesquisador estrangeiro que visitava a escola. Ele ficou muito impressionado e nos disse, na ocasião, que o cartaz seria um

material empírico interessante sobre a situação da educação brasileira e que mereceria ser interpretado, ou seja, reconstruído empiricamente com o aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva.

O cartaz “Palavras Mágicas”

Um grupo de pesquisadores brasileiros e um estrangeiro, ambos com experiência de pesquisa na área de Teoria Crítica e Educação se reuniram, por vários dias, com o propósito de reconstruir empiricamente uma situação específica (um caso), denominado aqui, de quadro “Palavras Mágicas”, que reproduziremos a seguir:

Figura 1 – Cartaz Palavras Mágicas



Fonte: Imagem captada na escola, em outubro de 2018.

O pesquisador e coautor alemão, que esteve no Brasil como professor visitante por dois meses no final do ano de 2018, queria ter uma experiência concreta sobre a realidade da educação escolar brasileira. Para tanto, com o propósito de uma visita, selecionamos uma escola pública

estadual, situada em uma região periférica do município de São Carlos - SP. Do lado de fora, a escola se parece com uma pequena fábrica da década de 1950. O interior é protegido por um muro alto ao redor de toda a escola. A entrada é projetada por um portão com cadeados robustos e um corredor que conduz ao seu interior, com uma parte administrativa, pátios, banheiros, salas de aula, laboratórios e quadra poliesportiva. De uma maneira primitiva, mas elegante, existem pátios menores que, entre outras coisas, foram decorados com figuras e flores de plástico. O pátio maior coberto, com uma área de alimentação e cantina, está localizado no centro da escola, cercado por salas de aula. É nessa área de convívio que os estudantes se reúnem para conversar, brincar e comer. No caminho da cantina, existem faixas demarcadas no chão, nas quais as crianças devem se alinhar e se enfileirar para ter acesso à merenda. É uma primeira indicação da forma simples de se instituir a ordem e a disciplina.

A condição deste local mostra aos visitantes que a ordem pretendida está sendo observada. Nas paredes há dois grandes murais feitos à mão. De um lado, o programa de integração dos alunos, no formato da bandeira do Brasil; do outro, o cartaz “Palavras Mágicas”. O visitante alemão lembra imediatamente dos princípios orientadores das escolas alemãs, que são disseminados durante o processo escolar, tais como “Dez Mandamentos para Viver e Trabalhar na Escola” ou o “Slogan da Semana”. Mas, que tipo de efeito mágico uma atividade de orientação pedagógica poderia ter tanto na Alemanha como no Brasil?

No caso específico do cartaz “Palavras Mágicas”, a primeira impressão era de que o referido mural seria uma atividade educacional, criativa e independente dos professores e alunos da própria escola. Percebemos, no entanto, durante a análise do material, que se tratava de um programa mais amplo, possivelmente reproduzido em outras escolas do país, pela referência ao projeto “Palavras mágicas: encantando a vida”, uma das atividades sugeridas pela BNCC (BRASIL, 2018), tal como foi anteriormente citado. Como podemos observar, a imagem (cartaz) “palavras mágicas” dispõe de vários elementos: um título, algumas palavras e figuras com cores diferentes. Essas palavras e figuras foram recortadas e

distribuídas em pontos específicos do mural, há uma cor predominante de fundo e caberia destacar, ainda, o fato do cartaz ter sido afixado em uma área de convívio da escola (pátio), de maior circulação dos alunos. Tais elementos apresentam significados próprios e necessitam ser interpretados, no contexto escolar de sua proposição pedagógica.

Há um título, com a mesma tipografia e tamanho das palavras seguintes, com letras maiúsculas arredondadas, cada uma em sua própria cor, em um fundo preto liso. As cinco palavras mágicas estão distribuídas ao longo do cartaz, de modo que o todo pareça bastante colorido e animado. As palavras estão destacadas com áreas de cores contrastantes. Distribuídos livremente, os campos de palavras complementam nove ilustrações que vêm do mundo dos livros infantis e dos compêndios: três palhaços semelhantes, duas corujas, duas flores, um sapinho e um unicórnio ao redor. Apenas um olhar mais atento oferece algumas pequenas adições: corações. Os elementos ilustrativos agem como se devessem retomar o estilo doutrinário das palavras. Eles estão apenas vagamente relacionados às palavras mágicas ou ao seu título. Sabe-se, que no imaginário infantil, o unicórnio remete ao mundo da magia, as corujas à sabedoria, os palhaços à diversão e as flores ao bem-estar e ao amor. Mas há de haver outros significados para a inserção dessas imagens, por exemplo, a ironia de um programa educacional que contrasta palavras assertivas com conto de fadas.

Por fim, cabe destacar a proximidade e a relação das figuras com as palavras dispostas no cartaz. A palavra “bom dia”, por exemplo, tem corações a sua volta, enquanto em “desculpe-me”, ao mesmo tempo em que há flores representando o bem-estar, o aconchego, há também uma coruja que remete à sabedoria, e que sugere que o ato de pedir desculpas exige sabedoria e pode trazer como recompensa a paz. É interessante observar que o “desculpe-me” está no centro da mensagem. Somente aqui uma curvatura foi fornecida para abordar um tipo de compartilhamento. O foco no pedido de desculpas refere-se a um problema recorrente, ou seja, que algo o causa. É uma reminiscência do universo do comportamento antissocial que as palavras não poderiam erradicar. A promessa é feita, com o desejo de que

as consequências de tal comportamento poderiam ser enfrentadas positivamente. A dívida seria paga por um simples passo de mágica.

Parece estranho que o “Bom dia” não tenha sido colocado na direção da leitura e no sentido horário, não no canto superior esquerdo, mas no canto inferior direito. Um “Adeus” seria mais apropriado. Seria uma falha de *designer*? Talvez dessa maneira, no entanto, apenas o conteúdo mágico dessa palavra seja menos estimado. Se você deseja um bom dia, não precisa experimentá-lo como tal; é necessário, mas não basta o desejo de pensar.

“Obrigado” e “por favor”, como uma espécie de casal perfeito, foram colocados à esquerda. Eles devem acompanhar tudo o que os alunos fazem. Eles simbolizam o básico da reciprocidade. O professor também pedirá e agradecerá, como modelo e exemplo para os alunos. Pode-se imaginar isso como uma forma radical de realização, como era peculiar à psicologia humanista. Toda vez que um aluno participa, todo *feedback* para o aluno deve ser acompanhado com essas palavras. Isso significa a chave para todo o resto, porque criaria, por suposto, uma atmosfera de reconhecimento.

Colocada quase fora do cartaz, “com licença” encontra-se no canto superior direito. O “com licença?” ou “desculpe-me” referem-se às muitas situações em uma turma escolar, em que o desejo fica fora do comportamento usual. Tende a ser uma interrupção na rotina, uma distração do trabalho na sala de aula, uma simples ida ao banheiro, ou desejo de beber água ou uma pergunta que o professor pode não ter esperado e desejado. “Com licença, eu posso perguntar uma coisa?” É um caso de atenção voluntária. Quem pede pode perguntar, e isso não parece ter relação com os poderes mágicos que são peculiares a essas palavras.

O fato de este cartaz ter sido exibido no pátio, no local de maior circulação dos alunos e professores, faz dele um anúncio de um programa e de uma mensagem publicitária. De que forma as palavras “obrigado”, “por favor”, “com licença”, “desculpe-me” ou “bom dia” poderiam carregar em sua essência um sentido mágico? Normalmente, “obrigado” e “por favor” são estruturas linguísticas utilizadas por pessoas dotadas de bom comportamento, respeito, emoção, convenção etc. Com “por favor, me dê

100 gramas deste presunto!”, expressamos algo diferente do que com “você pode me emprestar 100 Reais?” No primeiro caso, o desejo ordenado se faz na forma de um pedido, no outro, o desejo é expresso na forma de uma pergunta, com possibilidades de ser rejeitado. O vendedor de presuntos dificilmente poderia dizer “não”; é semelhante ao “obrigado”. O “obrigado” ao vendedor denota um sentido diferente daquele que seria empregado após a entrega dos 100 Reais. Estamos, portanto, lidando com fórmulas de cortesia que foram historicamente convencionadas, e que, se não as empregássemos, poderíamos cair em uma situação de profunda brutalidade.

“Bom dia” é ao mesmo tempo uma saudação e a manifestação de um desejo. Aqui o convencional vem junto com um elemento de conexão, sem que isso ainda seja sentido e explicitamente entendido. O mesmo se aplicaria à fórmula de despedida que não apareceu entre as palavras mágicas do cartaz brasileiro: “Adeus”, “Tudo de bom”. Sem essas expressões, (como uma fórmula de despedida), seria difícil pensar em abrir e encerrar a comunicação e a interação. Seria, novamente, uma expressão de brutalidade e não de humanidade. A peculiaridade que pode ser encontrada hoje, também nas escolas alemãs, especialmente quando é realizada a saudação, mostra que um ritual deve ser enfatizado aqui: “Desejo a todos um maravilhoso Bom dia!”. Trata-se, nesse caso, mais da tentativa de abertura de um processo de comunicação do que de fato desejar bom dia aos alunos.

A palavra “desculpe-me” e a expressão “com licença?” são utilizadas na comunicação cotidiana de maneira semelhante. Você está com pressa e quer passar por uma pessoa que se move lentamente. Então a melhor coisa a fazer é dizer “com licença” ou “desculpe-me!”, um pouco antes de ultrapassar a outra pessoa. No sentido literal, no entanto, “desculpe-me” tem um peso maior do que uma busca pela aceitação. Trata-se da atribuição de uma determinada culpa, pequena ou grande, em que a pessoa assume a responsabilidade pelas ações que se configuraram como um problema para os outros. Desculpe não é apenas uma palavra, ela contém uma história inteira e a expressão do relacionamento desejado. O pedido de desculpas, para ser verdadeiro, precisaria vir de dentro; não poderia se basear em influências externas. Por esse motivo, não bastaria um simples pedido de

desculpas por parte das crianças. A única coisa que podemos fazer é praticar uma convenção que expresse “desculpas” nos casos apropriados. Acolher um pedido de desculpas não significa necessariamente aceitá-lo. A este respeito, há a esperança de que com ela a outra pessoa possa perdoar e excluir a dívida. As crianças têm muito mais facilidade de se desculparem do que os adultos. Elas não se ressentem por causa de seu próprio interesse na cooperação. Os adultos são, por outro lado, mais propensos à ofensa, pois eles não querem ser privados de seu direito de indignação pelo ato de pedir desculpas (GRUSCHKA, 2014).

Para além da compreensão do significado dessas palavras, a relação pedagógica que a escola pode estabelecer com seus agentes educacionais (direção, professores, alunos e funcionários), por ocasião da fixação de um cartaz dessa natureza, também deve ser observada. Todos deveriam seguir esse “padrão de conduta”, em qualquer situação, ou haveria momentos em que as “regras” seriam aplicadas, por exemplo, na sala de aula e em outros que não seriam obrigatórios? Quanto às relações hierárquicas de poder, o diretor, por exemplo, precisaria pedir por favor ao aluno, em uma situação em que ele fosse flagrado agredindo outro colega ou bastaria ele dizer: “pare que eu estou mandando!”? Como podemos observar, trata-se de uma perspectiva pedagógica, formativa, em que as contradições e situações específicas deverão ocorrer e precisarão ser tratadas de forma pedagógica e não sob um “passe de mágica”.

O que o caso da reconstrução empírica do cartaz “Palavras Mágicas” indica é que tais palavras e seu emprego no contexto educacional não são fundamentados pela magia. Sugere ainda, uma questão que merece ser refletida: por que os educadores brasileiros pretendem atribuir um sentido às palavras que não possuem, em sua essência e uso corrente, o significado histórico que as constituem?

Essa forma de utilização de “palavras mágicas” no contexto escolar nos fez refletir sobre algumas questões pedagógicas: os educadores evocam o sentido mágico dessas palavras por que eles próprios acreditam em sua mágica ou apenas porque esperam que as crianças acreditem nela? É difícil imaginar que os educadores das escolas estejam seriamente convencidos em

dizer que “obrigado” e “por favor” funcionam como uma espécie de varinha mágica. Eles sabem, por experiência própria, que “paz, amor e solidariedade” não se materializam com o simples emprego das palavras. Isso pode ser notado pelo simples fato de que a mágica não ocorre instantaneamente quando a palavra é pronunciada pela primeira vez. Em vez disso, uma atitude é incorporada pela repetição das palavras que a simbolizam. Portanto, a mágica não cria acesso ao que se pretende, apenas facilita a fala “bem-educada”. Não é prometido às crianças um tesouro, não há recompensa material pelo “obrigado”, apenas a recompensa educacional pela maior benevolência dos professores. Quando se trata de pedir desculpas, também deve ser levado em consideração que as crianças não podem cumprir efetivamente sua palavra. A vítima da agressão espera, com razão, que o árbitro conceda a ela o direito de ser tratado como vítima, o que também significa que o culpado será identificado em sua culpa. Do ponto de vista pedagógico, um “desculpe-me” não seria suficiente nessa situação. Seria necessário conversar para entender os motivos da agressão e o que poderia ser feito para que o ato não se repita.

O ato de agradecer não faz da criança uma oradora convincente e o drama também demonstra o ganho utilitário do uso das “boas palavras” para seu próprio benefício. Se você quer ter amigos, use palavras gentis! A amizade não é um meio para atingir outro fim, mas o fim e a expressão da própria sociabilidade. As crianças sabem muito bem disso, pela observação do comportamento de outras crianças que querem “comprar” uma suposta amizade.

Certamente que há algo na crença sobre a magia das palavras. Trata-se da expectativa e desejo de um clima mais amistoso na escola: por um lado, os problemas pendentes são mais fáceis de “se resolver” e, por outro, não aparecem mais porque as palavras “obrigado”, “por favor” ou “desculpe-me” são sociáveis e facilitam a ambiência escolar. Aqueles que são de fato gratos e que pedem desculpas por seus erros e cuidam para que seus interesses não deixem de lado os de outros, poderiam, por suposto, esperar melhores condições sociais. Mas tudo isso não aparece de forma lúcida e criteriosa. A razão não deve ser abordada mediante o bom senso das

palavras. A magia, quase que instintivamente, poderá superar a razão e a força que elas não descartaram. Seria como dizer que os educadores confiam na mágica, porque ignoram a percepção do razoável. Eles confiam nela porque não encontram mais os meios pedagógicos para a abordagem das crianças. Isso significa, por um lado, uma regressão no comportamento do professor e, por outro, uma visão pessimista da acessibilidade das crianças às boas razões, uma espécie de guia de bom comportamento.

Mesmo que os educadores tenham tentado não proclamar algo do que descrevemos acima, como em todos os regulamentos da escola, que fazem uso de uma linguagem formal, no sentido de aproximá-las das crianças como destinatárias, o “nós” inscrito é uma ilusão. Os inventores são os educadores; eles esperam que os alunos usem as palavras mágicas. Não há dúvidas quanto à proposição da atividade, da relevância do cartaz, em um mural situado no pátio central da escola. O postulado é que toda a comunidade escolar utilize as “palavras mágicas” em sua convivência social. Não encontramos nenhum traço pedagógico no quadro de que a vontade das crianças tenha se estabelecido criativamente ali. Elas provavelmente seriam capazes de fazer isso, mas é claro que não usariam palavras mágicas, pois poderiam, de forma sincera, postular com mais força: “não queremos nos machucar”, “queremos ajudar uns aos outros”, entre outras formas de manifestações que também poderiam ser encontradas na escola, como pichações, grafites, ou arte, e que não são reconhecidas oficialmente pela escola.

No entanto, o programa escolar nem sempre se baseia nesses impulsos para o desenvolvimento orgânico da moralidade na situação de formação de grupos sociais, com visões comunitárias, mas na realização de uma educação sobre um comportamento civil, esperado e sugerido por uma atividade da BNCC. A ampliação desse objetivo não sugere nada de bom para a pedagogia. O indubitavelmente bem-intencionado e significativo da sociabilidade bem-sucedida expressa em palavras muitas vezes se torna condicionamento educacional por meio da didática educacional e, quando revestida de magia, uma promessa falsa enfraquece a sua credibilidade (GRUSCHKA, 2002, 2014).

A formação como crítica ao modelo ideal

No texto *Educação para quê?*¹, Adorno (1995b) concordou com a afirmação de Becker de que as relações estabelecidas entre os agentes educacionais não poderiam se arvorar no aceite de modelos ideais preestabelecidos. Ou seja, no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem, seria absolutamente necessário engendrar condições para que os alunos pudessem elaborar criticamente os conteúdos aprendidos em sala de aula, a ponto de expressar suas respectivas análises para o professor que poderia, inclusive, reformular seu próprio ponto de vista sobre tais conteúdos diante das reações críticas manifestadas pelos alunos.

Porém, para que este processo mútuo de aprendizagem pudesse ocorrer, seria fundamental a presença da autocrítica do professor. O mesmo professor que, ao se recusar a convencer os alunos que seu ponto de vista sobre determinado conteúdo seria inquestionável, obteria os melhores ganhos pedagógicos, tal como foi destacado pelo próprio Adorno, ao comentar uma ideia de Max Scheler, da seguinte forma:

Max Scheler disse uma vez que havia obtido efeitos pedagógicos pelo fato de que nunca tratara seus alunos de maneira pedagógica. Se me permitem o testemunho pessoal, posso afirmar que minha própria experiência me autoriza a comprovar essa afirmação. O êxito do professor universitário parece decorrer de não lançar mão de recursos para influenciar, de sua renúncia a convencer. (ADORNO, 2000, p. 164)

¹ No final da década de 1960, Theodor W. Adorno e Hellmut Becker realizaram uma série de debates transmitidos pela rádio do Estado de Hessen na Alemanha. Esses debates foram reunidos e publicados num livro, junto com algumas conferências e palestras de Adorno. Editado em 1972, o livro foi organizado por Gerd Kadelbach, que deu ao livro o título de *Erziehung zur Mündigkeit* (Educação para a emancipação), título de um dos debates de Adorno na Rádio de Hessen, que consta como o último texto do livro.

Embora Adorno tenha mencionado especificamente o papel do professor universitário de não lançar mão de recursos para influenciar os alunos, a ponto de convencê-los de que sua análise dos conteúdos ministrados seria a única considerada correta, essa ideia do pensador frankfurtiano sobre o agir do professor poderia ser atribuída também aos professores de outros níveis de ensino. Pois se a recusa a convencer o aluno se fizesse presente no trato pedagógico como algo constante, então haveria possibilidades de que tanto o professor quanto os alunos se auxiliassem reciprocamente em direção à atitude emancipatória de poder intervir e ser respeitado nas discussões sobre os conteúdos nas salas de aula. Mas, para que isso ocorresse, os alunos não poderiam se aferrar aos mandos e desmandos da figura de autoridade do professor identificada, na maioria das vezes, como uma espécie de modelo idealizado, cujas ordens deveriam ser acatadas pelos alunos sem que houvesse quaisquer questionamentos.

Ou seja, a identificação libidinal cega ao modelo idealizado do professor pode ser realizada tanto por meio de uma entrega absoluta, por parte do aluno, àquilo que o professor representa para si, quanto através de uma espécie de identificação com o agressor, cujas atitudes do professor que beiram o autoritarismo são moralmente justificadas pelos alunos como necessárias para sua educação, além de que, no futuro, poderão se vingar do sofrimento masoquistamente sentido por meio do usufruto do sadismo que poderão exercer na condição de futuros professores em seus alunos. Em ambos os casos prevalece o enfraquecimento do processo de elaboração identitária do aluno na condição de sujeito, de interventor.

Com efeito, ao analisar o conceito de modelo ideal, Adorno observou a presença de seu acento militar, que se popularizou na Alemanha no transcorrer da ascensão do período nazista (ADORNO, 1972, p. 291). O teor crítico ao modelo ideal do líder fascista desvela o processo pelo qual ocorre o enfraquecimento da experiência formativa: o seguidor projeta seu ideal de eu na figura do líder, facilitando sua identificação e a adesão cega à palavra de ordem do *Führer*, bem como ao coletivo que pertence.

Já em relação à constância do modelo ideal nas relações entre professores e alunos, a subserviência dos alunos em relação aos professores

que são considerados figuras de autoridade irrefutáveis também desvela seu traço autoritário, haja vista o fato de que a anulação da própria individualidade do aluno e, portanto, de sua capacidade de intervenção se arrefece na mesma proporção em que são solapados os confrontos respeitosos entre professores e alunos que poderiam engendrar a elaboração de novas identidades em relação a ambos. Adorno enfatizou o conceito de experiência formativa como contraponto a essa atitude de subordinação ao modelo ideal ao asseverar que tal experiência corresponde “[...] à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável” (ADORNO, 1995b, p. 151).

Dessa forma, os educadores, que têm como prerrogativa central o exercício da autocritica de que é um ser humano sujeito a falhas e acertos contribuem para a crítica dos próprios alunos em relação aos modelos idealizados, de tal maneira que se fomenta o processo de superação (*Aufhebung*) de uma autoridade que também se educa durante o processo formativo. A *Aufhebung* foi relacionada por Horkheimer ao conceito de autoridade da seguinte forma:

[...] a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*), na medida em que a obediência libertaria o ser inferior da sua inferioridade. (HORKHEIMER, 1983, p. 102)

O processo de superação da autoridade do professor ocorreria na medida em que seus ensinamentos se conservariam transformados na intervenção dos alunos. Pois aquilo que fora aprendido se faria presente, de forma modificada, nos raciocínios críticos dos alunos diante do professor, o mesmo professor que seria capaz de exercer sua autocrítica a ponto de reformular seus próprios conceitos, deixando de ser um modelo idealizado pelos alunos.

Contudo, diante dos discursos oficiais de que a entrega dos alunos ao modelo ideal deveria se tornar uma prática constante, que também é notada na defesa de que as palavras mágicas devessem ser acatadas como absolutos idealizados, arrefece-se o enfrentamento de um dos problemas cruciais do jogo pedagógico que foi avultado por Kant (1996) do seguinte modo: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996, p. 34).

Leitor do *Emílio*, de Rousseau, Kant tinha plena noção de que o desenvolvimento da consciência moral precisaria ser fundamentado por um processo de disciplinamento consentido. É uma vez que deslocamos este raciocínio para o entendimento das relações conflituosas entre professores e alunos, as nuances de tal contradição precisam ser, de algum modo, expostas e discutidas em conjunto. Se o alunado nota que participa efetivamente, que tem voz ativa na discussão das informações que são colocadas pelos professores, há uma possibilidade de que ocorra o processo de internalização da disciplina, de tal maneira que a não realização imediata do seu desejo possa ser compensada pelo usufruto de ganhos individuais e coletivos futuros.

Evidentemente, há diferenças quanto aos desenvolvimentos cognitivos e afetivos entre alunos crianças e adolescentes que determinam a forma como será realizado o desafio, anteriormente apontado por Kant, entre exercer a liberdade e internalizar a disciplina. A princípio, crianças e adolescentes seriam educados para lidar com esse desafio também pelos professores de forma diferenciada, haja vista o fato de que, de acordo com a faixa etária, tiveram experiências formativas diversas. Um professor, por exemplo, que flagra uma criança maltratando um animal somente para satisfazer seu sadismo deve repreendê-la, por exemplo, com um enérgico: “Você não deve fazer isso!”. Já com adolescentes, as regras dos contratos pedagógicos, que devem ser conjuntamente observadas nas salas de aula, podem ser discutidas de forma mais elaborada. De todo modo, o enfrentamento atualmente revitalizado desse dilema kantiano pode e deve ser feito, ainda que de acordo com as respectivas diferenças, com crianças e

adolescentes. Pois, sendo assim, há uma chance de que ambos se sintam ativamente participantes na medida em que concomitantemente internalizam a disciplina necessária para que as violências simbólicas e físicas do *bullying* e do *cyberbullying* tornem-se cada vez menos presentes. Talvez essa forma de procedimento seja muito mais eficaz do que a crença de que tal internalização ocorra por meio do aceite dos modelos ideais de comportamento expostos no cartaz palavras mágicas, afixado no mural da escola que foi objeto de análise empírica.

Considerações finais

A sociedade do nosso tempo, cada vez mais tecnológica, digital, idealizada, irracional e “mágica” renuncia, de forma irônica, às práticas culturais e pedagógicas de toda uma tradição histórica milenar, construída a partir de experiências humanas. A proposição ideológica de uma “formação” baseada no progresso, na eficiência, na flexibilidade, instantaneidade e, por consequência, na negação de uma reflexão crítica sobre o que significa “ser humano” contrasta com uma realidade social altamente complexa e carente de sentido.

A educação escolar, neste caso analisado, parece não discernir as implicações formativas de uma “pedagogia da magia”, no espectro imediato da comunidade escolar local e da sociedade como um todo. A pedagogia, que pressupõe a ação da educação, da instrução e da formação, não pode ser praticada de forma mágica, mediante a instantaneidade e instrumentalização de suas ações, pois se assim o for, estaríamos decretando uma espécie de “Adeus Pedagogia?” (GRUSCHKA, 2015).

A advertência clássica de Sócrates a Mênon, de que haveria sempre a necessidade de um diálogo investigativo e crítico sobre as questões educacionais, aspecto esse também observado na concepção humanista moderna de Rousseau, quando da necessidade da experiência pedagógica no processo formativo de Emílio, e corroborado por Kant, mediante a necessidade de uma formação capaz de promover a autonomia moral,

também se pode notar na pedagogia negativa de Adorno, que potencializa a autorreflexão crítica tanto das práticas pedagógicas, quanto do significado do humano e da própria sociedade, que se modifica ao longo do tempo, exigindo reflexão crítica permanente.

Não se trata de um processo de simplificação e instrumentalização da formação, mas, pelo contrário, da necessidade de mais pedagogia, de menos magia, de mais reflexão sobre por que deveríamos dizer “bom dia”, “obrigado”, “com licença”, “por favor”, “desculpe-me”, entre tantas outras palavras criadas e proferidas historicamente pela sociedade. Para tanto, é preciso fazer com que os educadores também sejam identificados não só como referências que auxiliam a refletir sobre os contextos em que tais palavras precisam ser ditas, como demonstrem, por meio de seus comportamentos, que também devem pronunciar tais palavras para seus alunos. Se isso ocorrer, há uma possibilidade de que professores e alunos experimentem substancialmente a formação, mediante a experiência pedagógica de vínculos educativos estabelecidos estabelecem no diálogo com os outros, ao invés de simplesmente pronunciar as palavras em decorrência de um condicionamento previamente dulcificado como mágico.

Referências

- ADORNO, Theodor W. “Tabus a respeito do professor”. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 157-176.
- ADORNO, Theodor W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.
- ADORNO, Theodor W. Educação para quê? In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995b. p. 139-154.
- ADORNO, Theodor W. Ohne Leitbild—Anstelle einer Vorrede. In: ADORNO, Theodor W. *Gesammelte Schriften 10.1 – Kulturkritik und Gesellschaft I*, Prismen, Ohne Leitbild. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972. p. 9-30.
- ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2019.
- COSTA, B. C.; DURÃO, F. (Orgs.). *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- COSTA, B. C.; DURÃO, F. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas na pesquisa qualitativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GÂNDARA, S.; BEFI-LOPES. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 297-304, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000200024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/JWqD7NhKHkGLxwK6TQFJjQH>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- GOMES, L. R. Hermenêutica Objetiva e Pesquisa Empírica em Educação: a experiências com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 351-367, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992154>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2154>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- GRUSCHKA, A. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L. A. C. N. et al. (Orgs.). *Teoria Crítica, Escritos Sobre Educação: contribuições do Brasil e Alemanha*. São Paulo: Nankin, 2015. p. 272-290.
- GRUSCHKA, A. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: Moral in Gessellschaft und Erziehung*. Büchse der Pandora, 1994.
- GRUSCHKA, A. *Didaktik Das Kreuz Mit Der Vermittlung: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Büchse der Pandora Verlag, 2002.
- GRUSCHKA, A. *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.
- GRUSCHKA, A. *Frieza Burguesa e Educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- GRUSCHKA, A. *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik: Eine Grundlegung*. Opladen: Büchse der Pandora Verlag, 2011.
- HORKHEIMER, M. *Autoridade e família*. Lisboa: Editora A páginas tantas, 1983.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HOWARD, A.; LANDAU, S.; PRYOR, J. Peer Bystanders to Bullying: Who Wants to Play with the Victim? *Journal of Abnormal Child Psychology*, [s. l.], v. 42, p. 265-276, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9770-8>.

Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-013-9770-8>.

Acesso em: 28 fev. 2023.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

KRAIMER, K. *Die Fallrekonstruktion*. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaften Forschung. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 2002.

KRAIMER, K. *Die Fallrekonstruktion*. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaften Forschung. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 2000.

KYRIACOU, C. *Helping troubled pupils*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2003.

KYRIACOU, C.; ZUIN, A. Cyberbullying and moral disengagement: na analysis based on a social pedagogy of pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 34-42, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1134631>. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643944.2015.1134631>. Acesso em: 28 fev. 2023.

NAYLOR, P. et al. Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 76, p. 553-576, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.1348/000709905X52229>. Disponível em:

<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709905X52229>. Acesso em: 28 fev. 2023.

OEVERMANN, U. *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung*. Frankfurt

Frankfurt, 1981. Disponível em: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hemeneu>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PEDROSO, F. et al. Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-25, 2009. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000100006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/spMfJZqw7D7qCYkBDkKNSBJ>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PLATÃO. *Diálogos*: Mênon, Banquete e Fedro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILELA, R. A. T. *A análise sociológica "Hermenêutica Objetiva"*: novas perspectivas na pesquisa qualitativa. XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia Curitiba - 26 a 29 de julho de 2011. ISSN: 2236-6636, p. 1-19.

VILELA, R. A. T. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (Orgs.) *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.

WERNET, A. *Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen*. Stuttgart: Kolhammer Verlag, 2006.

ZUIN, A. A. S. *Fúria narcísica entre alunos e professores: as práticas de cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar*. São Carlos: EDUFSCar, 2021.

Data de registro: 13/09/2020

Data de aceite: 05/08/2021

 **Princípios lakatosianos e a abordagem de problemas matemáticos na perspectiva do PBL: possíveis contribuições**

*Débora Vieira de Souza Carneiro **

Resumo: Imre Lakatos foi um importante filósofo do século XX que abordou conhecimentos relacionados à ciência e à Matemática. Esta última é fortemente explorada na obra *Provas e Refutações* e é tratada neste artigo como base essencial para se explorar princípios lakatosianos relacionados à abordagem de problemas matemáticos. Tal perspectiva é abordada aqui sob o enfoque do Problem-Based Learning (PBL). O objetivo é explorar possíveis relações entre determinadas contribuições filosóficas de Lakatos e uma abordagem em torno de problemas. Este artigo estrutura-se em bases de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. Pretende-se contribuir com a ampliação de estudos e reflexões envolvendo o campo da Filosofia e da Educação Matemática.

Palavras-chave: Lakatos; Filosofia da Matemática; Provas e Refutações; Problemas matemáticos; PBL.

Lakatosian principles and the approach of mathematical problems from the perspective of the pbl: possible contributions

Abstract: Imre Lakatos was an important philosopher of the twentieth century who addressed knowledge related to science and mathematics. The latter is strongly explored in the work *Proof and Refutation* and is treated in this article as an essential basis for exploring Lakatosian principles related to the approach to mathematical problems. Such perspective is approached here under the Problem-

* Doutoranda em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora na Faculdades Integradas Campos Salles (FICS). E-mail: mat_debora@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5137-0883>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2541357847304591>

Based Learning (PBL) approach. The aim is to explore possible relationships between certain philosophical contributions by Lakatos and an approach to problems. This article is structured on the basis of a qualitative, exploratory and bibliographic research. It is intended to contribute to the expansion of studies and reflections involving the field of philosophy and mathematical education.

Key-words: Lakatos; Philosophy of mathematics; Proof and Refutation; Mathematical problems; PBL.

Principios lakatosianos y el enfoque de los problemas matemáticos desde la perspectiva del pbl: posibles contribuciones

Résumé: Imre Lakatos fue un importante filósofo del siglo XX que abordó los conocimientos relacionados con las ciencias y las Matemáticas. Este último está fuertemente explorado en el trabajo Pruebas y Refutación y se trata en este artículo como una base esencial para explorar los principios lakatosianos relacionados con el enfoque de problemas matemáticos. Esta perspectiva se aborda aquí bajo el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP). El objetivo es explorar las posibles relaciones entre determinadas aportaciones filosóficas de Lakatos y una aproximación a los problemas. Este artículo se estructura a partir de una investigación cualitativa, exploratoria y bibliográfica. Se pretende contribuir a la expansión de estudios y reflexiones que involucren el campo de la filosofía y la educación Matemática.

Mots-clés: Lakatos ; Filosofía de las Matemáticas ; Pruebas y Refutación ; Problemas matemáticos ; PBL.

Introdução

Aspectos associados às diferentes compreensões sobre como os modos do conhecimento se constituem são abordados pelo campo da Filosofia. Nesse sentido, encontram-se também várias preocupações referentes à formação humana e às formas como conhecimentos específicos podem se propagar, dentre os quais pode-se mencionar o conhecimento matemático.

A intenção de tematizar e problematizar peculiaridades e pretensões únicas da Matemática são contempladas pela Filosofia da

Matemática. Questões envolvendo metodologia, epistemologia, ontologia, ou seja, reflexões que extrapolam os domínios da própria Matemática, são objetos pertinentes à Filosofia (SILVA, 2007).

Imre Lakatos, húngaro que nasceu em 1922, foi um importante filósofo do século XX, que teve seu olhar voltado tanto ao campo da ciência quanto da Matemática. O reconhecimento de seu trabalho está associado ao chamado “programa de pesquisa”, que é usado no intuito de explicar o desenvolvimento da ciência empírica. Em relação à Matemática, área a que se voltou principalmente no início de sua carreira, Lakatos embasou suas reflexões na história da Matemática, estendendo o falsificacionismo de Karl Popper aos enunciados da Matemática (MOLINA, 2001).

A proposta deste artigo é explorar possíveis relações entre algumas contribuições filosóficas de Lakatos, relacionadas ao método de provas e refutações, e aspectos relevantes à abordagem de problemas matemáticos no formato do Problem-Based Learning - PBL . Pretende-se explorar algumas ideias relativas à sua obra *A Lógica do Descobrimento Matemático: Provas e Refutações* (LAKATOS, 1978), fazendo considerações elementares acerca dos processos que envolvem a heurística.

Essa obra de Lakatos volta-se para o conhecimento matemático e suas contribuições geram possibilidades para que problemas matemáticos sejam resolvidos amparando-se em aspectos associados à lógica do descobrimento. A intenção é realizar algumas análises, que envolvam a resolução de um problema, considerando ideias advindas de princípios lakatosianos.

As reflexões deste artigo estruturam-se nas bases de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e bibliográfico. Sua composição se pauta na análise de referenciais teóricos, como: Cury (1994); Molina (2001); Silva e Moura (2015); Skovsmose (2007); Cardoso (1997), dentre outros, bem como a própria obra de Lakatos, *Provas e Refutações*, de 1978.

A partir das interpretações realizadas, busca-se relacionar algumas ideias com a resolução de problemas matemáticos que possam ser trabalhados na perspectiva do PBL. O propósito é de colocar os estudantes envolvidos como participantes efetivos das etapas de aprendizagem, como pode-se averiguar em procedimentos realizados por Lakatos, a intenção é explorar conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais. A proximidade entre as abordagens realizadas por esse filósofo e o destrinchamento de discussões geradas com uma abordagem estimulada pelo PBL, podem encaminhar novas possibilidades de investigação, tanto no que concerne ao campo da Filosofia quanto da Matemática.

Características relevantes da obra

O pensamento que gerou as explicações deste estudo está ligado à produção de Lakatos chamada de *A Lógica do Descobrimto Matemático: Provas e Refutações*, de 1978. Essa obra demonstra uma oposição ao formalismo, que define Matemática como uma ciência amparada no trabalho com abstrações axiomáticas formais. O autor explora seus embasamentos filosóficos segundo alguns problemas da metodologia da Matemática, a qual tem como propósito abordar a lógica do descobrimento matemático.

Nesse sentido, Lakatos desafia o formalismo matemático, mas não se contrapõe diretamente a certas posições do dogmatismo matemático. Sua intenção é propiciar reflexões de que a Matemática não-formal, semiempírica, não pode progredir caso seja pautada no monótono aumento de teoremas e demonstrações, indubitavelmente estabelecidos (LAKATOS, 1978). Ou seja, o autor defende a ideia de que a Matemática é um campo de conhecimento falível, e, na interpretação de Skovsmose (2007, p. 2019), isso é “um ataque direto à ideologia da certeza”. Nessa visão, a Matemática é uma construção humana e, portanto, é passível de erros e dúvidas. Lakatos (1978, p. 18) afirma que é possível explorar a

Matemática não-formal, embasando-se no “incessante aperfeiçoamento de opiniões por especulação e crítica, pela lógica das provas e refutações”.

À medida em que se avança na leitura de Provas e Refutações, compreende-se o quanto a lógica da certeza na Matemática é rejeitada por Lakatos. Vários processos de especulações e críticas, acerca de determinados conceitos matemáticos, são realizados no decorrer da obra e, conforme as ideias são desenvolvidas e/ou reconstruídas, o conhecimento no campo matemático também se aperfeiçoa. E, um dos princípios que está por trás desses processos refere-se ao método de provas e refutações.

Molina (2001), compreende que o método de provas e refutações de Lakatos é um método que alia, concomitantemente, a heurística Matemática e o entendimento da história dessa ciência. O autor destaca também a visão de que a concepção da Matemática é concebida diferentemente do empirismo lógico, estando sujeitas à crítica e revisão. Ou seja, ele:

tentou aplicar à Matemática a metodologia de conjecturas e refutações proposta por Popper para a ciência natural. Dessa forma, Lakatos deu um passo adiante de Popper, que ainda considerava a Matemática como formada por um conjunto de enunciados indubitáveis, verdadeiros de uma vez para sempre, e não sujeitos à refutação. Para Popper, como para os empiristas lógicos os enunciados matemáticos são verdades indubitáveis que não estão sujeitos a refutações (MOLINA, 2001, p.133).

Um novo olhar para o empirismo é dado por Lakatos, ao não considerar essas verdades eternas. Cury (1994), por exemplo, entende que as teorias quase-empíricas estão em oposição às teorias euclidianas, as quais se embasam em sistemas dedutivos (injetando o valor verdade por meio de demonstrações formais). Segundo a autora, os pressupostos quase-empiricistas, se desenvolvem de modo totalmente diferente dos formalistas, dentre os quais pode-se mencionar que: suas origens são amparadas em problemas, os quais têm suas soluções testadas, criticadas e refutadas; as propostas de soluções podem ser substituídas, não pelo

acúmulo de conhecimento, mas mediante um refinamento das ideias, das críticas realizadas durante o processo de observação. E mais:

para Lakatos, o conhecimento matemático nasce da atividade humana, como parte de um processo social. Ele não considera a origem e a natureza dos entes matemáticos, mas o processo que transforma a criação privada em conhecimento público, processo esse que se desenvolve através de críticas e refutações. Para Lakatos, a busca da certeza absoluta é rejeitada, pois a Matemática é falível como qualquer outro conhecimento humano. A perspectiva heurística é adotada por ele como método de descoberta Matemática. Provar um teorema é um processo contínuo, que inicia com uma conjectura e parte para uma prova provisória, que será refutada por contraexemplos. Assim, a conjectura inicial vai sendo refinada (CURY, 1994, p.59).

Essa rejeição pela busca da certeza mostra que a heurística é um caminho para se promover diferentes descobertas Matemáticas, opondo-se aos ideais formalistas:

o formalismo desliga a história da Matemática da Filosofia da Matemática, uma vez que de acordo com o conceito formalista da Matemática, não há propriamente história da Matemática [...] O formalismo nega o status de Matemática à maioria do que comumente tem sido considerado Matemática e nada pode dizer sobre seu progresso. Nenhum dos períodos criativos e dificilmente qualquer dos períodos críticos das teorias Matemáticas seriam admitidos no céu formalista em que teorias Matemáticas habitam como o serafim, expurgado de todas as impurezas da incerteza terrestre. Contudo, os formalistas deixam, em geral, uma pequena porta traseira aberta para os anjos caídos (LAKATOS, 1978, p.14).

Essa colocação reforça a ideia do quanto o enfoque às teorias Matemáticas está atrelado aos sistemas formais, colocando de lado

aspectos inerentes aos processos filosóficos que deram origem ao conhecimento matemático, negando fatores essenciais à própria Matemática. No entanto, essa “pequena porta traseira” deixada pelas abordagens formalistas, permite que novos olhares possam ser estabelecidos. Deste modo, a noção de empirismo foi reintroduzida, por Lakatos, na Filosofia da Matemática, e esse processo de provas e refutações faz referência a uma Matemática bem mais refinada em relação às observações empíricas trabalhadas em momentos anteriores (SKOVSMOSE, 2007). Segundo este autor, o falibilismo, proposto por Lakatos, é baseado na experiência sensória e, embora seja desenvolvido com um caráter puramente racional, podendo denotar uma perspectiva de mãos limpas sobre a Matemática, seria possível interpretar suas teorias sobre uma perspectiva radical, demonstrando um aspecto coletivo da construção Matemática, movimentada tanto pela Filosofia da Matemática quanto pela Educação Matemática.

Nesse sentido, pode-se explorar a resolução de problemas matemáticos contemplando-se algumas dessas ideias. Abordar problemas, explorando tanto conceitos matemáticos quanto suas potencialidades, aplicáveis a diferentes realidades, podem explorar vários aspectos heurísticos, que estão além do campo matemático. Isto é, normalmente, a Matemática é caracterizada como de mãos limpas e, para muitos, ela:

não está incluída na conexão, intrínseca ou não, entre desenvolvimento científico e desenvolvimento social, político, econômico e cultural [...] é um empreendimento intelectual puro, que se desenvolve de acordo com suas exigências lógicas e adquire seu significado particular (SKOVSMOSE, 2007, p.104).

A proposta de se trabalhar com problemas matemáticos busca relacionar aspectos inerentes a essa área e suas possíveis conexões com outras realidades, afinal, a Matemática não é uma ciência de mãos limpas. Assim como Lakatos destacou, esse campo de estudos não é fundamentado em verdades eternas, que não devem ser questionadas e refutadas. Por isso, entende-se que a abordagem de problemas por meio de perspectivas

heurísticas, pode transpor aspectos amparados apenas no formalismo. O uso da Matemática não-formal, baseada em princípios quase-empíricos, se opõe a adoção de certezas absolutas, indubitáveis. A lógica de um descobrimento, seja ele matemático ou não, pode ocorrer a partir do uso e análise de problemas, e de suas possíveis soluções, as quais precisam ser testadas, criticadas e refutadas.

Os princípios lakatosianos que aqui são abordados visam denotar uma Matemática que transpõe aspectos formalistas, e que não se apresenta com uma ciência imparcial, sem relações com aspectos humanos, sociais e profissionais, por exemplo. Na próxima sessão, será realizada uma análise geral a respeito da obra *Provas e Refutações* e, em um momento posterior, são explanadas as etapas que giram em torno das características e do uso de um problema matemático, inspirados em um enfoque PBL, visando estabelecer algumas proximidades e/ou distanciamentos.

Provas e refutações – ampliando as reflexões

A obra *A Lógica do Descobrimento Matemático – Provas e Refutações*, de Lakatos baseia-se em sua tese doutoral e tem sido alvo de grande interesse por parte de educadores matemáticos. Sua estruturação apresenta dois capítulos que abordam a história de como a conjectura de Descartes-Euler se desenvolveu.

O primeiro capítulo contempla aspectos referentes a conjectura analisada, estabelecendo relações entre uma prova inicial e críticas (da prova e da análise da prova). Também são abordadas ideias a respeito: do uso de contraexemplos locais e globais; da formação de conceito; de discussões em torno de verdades Matemáticas; dentre outras considerações.

No segundo capítulo são realizadas outras discussões complementares sobre a conjectura. Consideram-se questões referentes a tradução da conjectura, outra prova e indagações acerca da finalidade da prova.

A obra *Provas e Refutações* também contém dois apêndices: um deles, explora um outro estudo de caso amparado no método de provas e refutações, considerando alguns aspectos como o princípio de continuidade e o conceito de convergência; o outro, aborda comparações entre os métodos dedutivista e heurístico, sendo este último apresenta-se como vantagem.

Em um contato inicial com sua obra pode-se notar que o autor critica aspectos ligados a abordagens formalistas e a falta de conexões entre a mesma e a História da Matemática. Isso se afirma logo nas primeiras páginas, quando Lakatos destaca que:

sob o atual domínio do formalismo, é se tentado a parafrasear Kant: a história da Matemática à falta da orientação da Filosofia, tornou-se cega, ao passo que a Filosofia da Matemática, voltando as costas aos fenômenos mais curiosos da história da Matemática, tornou-se vazia (LAKATOS, 1978, p.15).

Sendo assim, é proposto que o conhecimento matemático se desenvolva por meio do chamado Método de Provas e Refutações, compreendido como um método racional. Esse método admite:

a utilização de procedimentos incomuns a apresentações feitas em provas Matemáticas, logo a argumentação para a conclusão da veracidade da conjectura, admite a utilização de elementos não tão formais. Elementos que podem advir de outras áreas, não necessariamente de uma prévia lista de axiomas e postulados, ou teoremas anteriores como ocorre no método euclidiano dedutivo (TREVISAN, 2013, p.140).

Nessa obra, o trabalho com a construção racional da história da conjectura de Descartes-Euler para poliedros, na qual é válida a relação $V - A + F = 2$ (sendo que V representa o número de vértices, A , indica as arestas e F , o total de faces), se dá por meio de um diálogo que ocorre em uma sala de aula imaginária. Há vários alunos: Alfa, Beta, Gama, Ômega,

Lambda, Pi, entre outros, e todos estabelecem discussões acerca de uma conjectura inicial e uma prova dada para a mesma, lançadas pelo professor da turma.

O início do diálogo é realizado pelo professor, que apresenta uma prova da conjectura, a partir da demonstração de Cauchy. Ele sugere que os alunos imaginem que o poliedro é oco e que, se removerem uma das faces, há como estender a superfície, ou seja, planificá-la. Mesmo que as faces e arestas fiquem deformadas, tanto os vértices como as arestas não irão se alterar, de forma que se, e apenas se, é válida a relação $V - A + F = 2$ para o poliedro original, $V - A + F = 1$ é válida para essa nova estrutura. Toma-se como exemplo a representação de um cubo, indicado pela Figura 1.

A segunda etapa amparou-se na triangularização desse poliedro, por meio do uso de diagonais. A medida que cada diagonal é desenhada, a relação $V - A + F$, não se altera. Isso poderá ser observado na Figura 2. Por fim, cada triângulo construído pode ser retirado um a um, removendo-se uma aresta, conforme a Figura 3a, ou duas arestas e um vértice, de acordo com a Figura 3b. Embora todo esse processo tenha seja feito, a conjectura inicial ainda se mantém. A ilustração a seguir representa essas etapas:

Etapas da triangulação do poliedro (cubo)

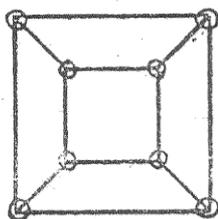


Figura 1

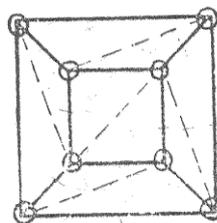


Figura 2

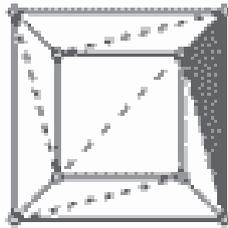


Figura 3a

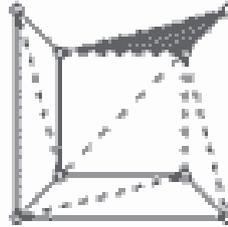


Figura 3b

Fonte: Lakatos (1978).

A partir da colocação do professor, um dos alunos, Alfa, questiona se realmente é possível estender a experiência feita com um cubo ou com um tetraedro, para qualquer poliedro. Também apresenta dúvidas em relação a validade de que os processos de planificação de um poliedro, também sejam verdade assim como ocorreu no caso do cubo. Um outro aluno, Beta, esboça dúvidas a respeito do segundo passo sugerido pelo professor e, um terceiro estudante, Gama, o questiona se há mesmo apenas duas alternativas no último passo. O interessante é que o professor diz que não há certeza, fato este que gera indagações sobre o que realmente é uma prova.

Cardoso (1997) descreve que os diálogos e análises realizadas entre o professor e os alunos geram contestações da prova em vários pontos. A prova inicial passa a ser reformulada e contraexemplos emergem ao longo do processo. Segundo a autora, esses contraexemplos são eliminados ou são convertidos em exemplos através das reformulações do conceito ou pelas correções feitas na prova usando a descoberta de lemas ocultos. Em meio a essas etapas, o conhecimento matemático cresce à medida que os aperfeiçoamentos são feitos e o campo matemático abordado vai sendo ampliado.

Nessa obra, não necessariamente, se segue uma ordem cronológica. Há o estabelecimento de uma ordem de desenvolvimento lógico que o autor acredita ser mais coerente. Silva e Moura (2015, p. 279) destacam que “no decorrer dos diálogos, Lakatos traz, nas notas de rodapé,

a história genuína e documentada (em ordem não linear) da conjectura de Descartes-Euler, apresentando detalhes consideráveis”.

Cardoso (1997) observa que em Provas e Refutações há várias críticas em relação às metodologias do desenvolvimento do conhecimento, como o método de análise-síntese de Pappus, o indutivismo euleriano do século XVIII, o método euclidiano do século XIX e o formalismo do século XX. O método utilizado por Lakatos:

coloca em discussão questões muito delicadas como a verdade dos axiomas, o conteúdo empírico que eles podem conter, a prova, a certeza na Matemática. Sem dúvida, sua contribuição para a discussão filosófica na Matemática é imensa. Ele estendeu à Matemática a Filosofia falseacionista de Popper, abrindo portas para a constituição de uma Filosofia falibilista ou quase-empirista (como alguns querem) (CARDOSO, 1997, p.87).

Essas características relacionadas ao uso e interpretação de provas em Matemática foi bem discutida nos diálogos elaborados em Provas e Refutações. Em certo momento há a seguinte colocação:

Professor: Espero que agora todos vocês percebam que as provas, muito embora possam não comprovar, certamente ajudam a melhorar a conjectura. Os barradores de exceções melhoram-na muito, mas melhorar era independente de comprovar. No nosso método melhora comprovando. Essa unidade intrínseca entre a lógica do descobrimento e a lógica da justificação é o aspecto mais importante do método de incorporação do lema.

Beta: E naturalmente compreendo agora suas enigmáticas observações anteriores sobre não se perturbar por uma conjectura ser ao mesmo tempo comprovada e refutada e sobre sua disposição de comprovar inclusive uma falsa conjectura (LAKATOS, 1978, p. 56).

Pode-se complementar essas colocações com a observação de um dos alunos, Sigma: “Assim, não apenas as refutações atuam como fermentos para a análise da prova, como estas podem agir como agente fermentador para refutações” (LAKATOS, 1978, p. 70).

Esses aspectos reforçam a ideia de que os questionamentos gerados ao longo do processo fazem surgir alguns contraexemplos que podem ser interpretados como monstros. Quando isso ocorre, significa que surgiram exemplos de poliedros que não atendem as definições e teoremas estabelecidos de acordo com a visão eudcliana. Na visão de Cardoso (1997), Lakatos descreve que esses monstros podem ser apresentados das seguintes formas:

- locais, mas não globais, os quais podem refutar os lemas gerados nas discussões, mas não a conjectura principal. Nestes casos, há aperfeiçoamento dos lemas desenvolvidos e de suas provas, que podem ser reelaboradas e substituídas;
- locais e globais, que como não estão de acordo nem com a conjectura principal nem com os lemas e, portanto, não refutam nada;
- globais, mas não locais, os quais refutam a conjectura principal e ajudam a encontrar os lemas ocultos.

Segundo a autora, inicialmente, Lakatos usa contraexemplos globais para promover as críticas da conjectura e da análise da prova. A partir deles o conceito de poliedro é redefinido várias vezes.

São esses aspectos que geram os processos de provas e refutações. Segundo Cardoso (20017, p. 44), “o conhecimento matemático só avança quando admitimos refutações heurísticas ou lógicas. As heurísticas estimulam novos experimentos fazendo o conteúdo crescer”.

Os apêndices de Provas e Refutações, também exploram as ideias mencionadas sobre o método de provas e refutações e o enfoque heurístico.

O primeiro apêndice diz respeito à história da convergência uniforme do Cálculo Diferencial. Nessa construção, o autor também

mostra a dinâmica de Provas e Refutações e inclui diálogos entre alguns personagens como Cauchy, Abel, Fourier e Seidel, por exemplo. São observadas críticas em relação à metodologia euclidiana, a qual é considerada como um obstáculo ao desenvolvimento das teorias Matemáticas.

Fatos históricos relevantes à tese de Lakatos são desenvolvidos ao longo desse apêndice. Cardoso (1997) descreve que o autor estrutura as seguintes etapas:

1. É apresentada uma conjectura ingênua de Cauchy, a qual trata do limite de séries convergentes de funções contínuas.
2. Uma prova ingênua é oferecida por Cauchy. A partir do Princípio de Continuidade de Leibniz, esse personagem explora o axioma da continuidade e, interpreta que a prova, no caso considerado, é algo trivial.
3. Séries trigonométricas de Fourier são então utilizadas como refutações.
4. As análises da prova passam a surgir. Buscam-se formas diferentes para salvar a conjectura, por meio da descoberta do lema oculto, proposto por Seidel, e do método anti-exceção, abordado por Abel.
5. Surge o conceito de convergência uniforme, representando, assim, a conjectura aperfeiçoada.

No caso do segundo apêndice são tratadas considerações a respeito das vantagens em se adotar o método heurístico de Provas e Refutações. Nesse momento são explorados três conceitos matemáticos: a convergência uniforme, a variação limitada e a definição caratheodorica de sequência mensurável.

Lakatos destaca nessa seção sua oposição frente ao estilo dedutivista, imposto pela metodologia euclidiana. O autor descreve que “a lista de axiomas e definições é seguida de teoremas cuidadosamente

redigidos [...] carregados de pesadas condições” (LAKATOS, 1978, p. 185). Essa afirmação é complementada com preocupações da postura de um estudante que esteja sujeito a essa abordagem. Neste caso, o indivíduo deve aceitar o ritual euclidiano sem questionamentos sobre o assunto ou sobre como o mesmo foi elaborado/praticado. E, ainda:

no estilo dedutivista, todas as proposições são verdadeiras e válidas todas as inferências. A Matemática é apresentada como uma série sempre crescente de verdades imutáveis e eternas. Possivelmente, não têm lugar contraexemplos, refutações e crítica. Um aspecto autoritário é garantido para o assunto, começando com definições antimonstru disfarçadas e geradas pela prova e com o teorema todo emplumado, suprimindo a conjectura primitiva, as refutações e a crítica da prova. O estilo dedutivista esconde a luta, esconde a aventura [...] o resultado final é exaltado como infabilidade sagrada (LAKATOS, 1978, p.186).

Segundo Lakatos, o estilo heurístico dá ênfase à situação problema, pois ela abrange a lógica que dá origem ao nascimento do novo conceito. Ao fim do apêndice, o autor afirma que outros exemplos poderiam ser detalhados seguindo o processo heurístico, dissipando o misticismo autoritário que envolve a Matemática abstrata. Seria possível atuar, então, com a degeneração, que segundo Lakatos (1978), faria muito bem à Matemática. No entanto, o estilo dedutivista e a atomização do conhecimento matemático ainda perduram nessa área de estudos.

Por isso, a proposta deste trabalho é contribuir com possibilidades de se realizar uma abordagem de problemas matemáticos, que tenham perspectivas semelhantes ao que foi explorado por Lakatos, utilizando princípios heurísticos (os quais também foram trabalhados por George Polya e serviram de inspiração para as Filosofias lakatosianas).

A seguir, será apresentada uma caracterização geral de um problema nos moldes do PBL, visando atender alguns princípios que aqui foram apontados. Posteriormente, são explanadas possíveis relações entre

a estruturação de um problema nesse formato e uma sugestão de como o mesmo poderia ser contemplado mediante as explicações realizadas.

Delineando a exploração de um problema na perspectiva do PBL

Neste estudo foram indicadas algumas perspectivas lakatosianas e a intenção é propor que a resolução de um problema matemático seja desenvolvida mediante tais reflexões. Todavia, intenciona-se explorar esses princípios, considerando a ideia de que a Matemática é uma ciência que está diretamente atrelada a outras áreas de conhecimento. Ou seja, propõe-se algumas proximidades entre enfoques encontrados na obra Prova e Refutações e a estruturação de um ambiente de ensino que estimule a aprendizagem. Pretende-se valorizar tanto o conhecimento matemático, como a sua não imparcialidade em outras áreas, considerando aspectos humanos e sociais.

Desse modo, essas conexões podem ser viabilizadas por meio da resolução de um problema amparado na visão do PBL. Conforme Ribeiro (2008), os contornos de um problema nessa perspectiva são dados tanto pelas especificações que nele estão contidas como também pelas limitações do contexto no qual está inserido. Para o autor, esse problema pode ser um desafio acadêmico, no qual é possível realizar um recorte do conteúdo disciplinar, ou um cenário, real ou realístico, relacionado com alguma prática profissional, social, dentre outras associações. Neste sentido, um problema no PBL pode permitir que a dualidade teoria e prática seja explorada, ou seja, pode-se relacionar o conhecimento e o fazer matemático (amparados em princípios lakatosianos) e, também explorar outros campos de conhecimento que, no caso, estão ligados a possíveis aspectos de nossa sociedade.

Barrows e Tamblyn (1980), que foram os precursores do trabalho com o PBL, relatam que o uso de problemas pode estimular a aplicação de habilidades de resolução de problemas ou de raciocínio e destacam que o mesmo não é oferecido como um exemplo da relevância da aprendizagem anterior, nem um exercício de aplicação. O problema é apresentado antes

da explanação do conteúdo e o levantamento de hipóteses, geradas por discussões entre os pares envolvidos, permitem que os conhecimentos sejam desenvolvidos (elaborados, refutados, demonstrados).

Sendo assim na próxima seção são estabelecidas algumas possíveis aproximações entre a abordagem de um problema no PBL e reflexões embasadas nas ideias de Lakatos.

Estabelecendo algumas relações

A perspectiva deste estudo procura mobilizar a abordagem de problemas matemáticos estruturados de acordo com o PBL, visando desenvolver uma característica quase-empírica, que sublinhe a relação entre Matemática e suas aplicações. Segundo Vithal, Christiansen e Skovsmose (1995) , este foi um aspecto da Filosofia da Matemática abordado por Lakatos.

Ainda nas palavras dos autores, Lakatos descreve uma Filosofia que está além da verdade Matemática, demonstrando que o processo histórico e o uso de experiências de pensamento, provas, refutações e diálogo, estão associados ao fazer matemático. Para eles,

Lakatos demonstrated formalism's lack of ability to describe the processes of creating and doing mathematics. In this way, Lakatos changed the question from 'Why is mathematics true?' to 'How does agreement on mathematics come about?' He shifted the focus from formal to informal mathematics, from product to process (VITHAL; CHRISTIENSEN; SKOVSMOSE, 1995, p.217).

Embasando-se nesses ideais, esse processo associado ao fazer matemático pode estar inerente à resolução de um problema, perpassando interesses apenas nos resultados obtidos ou nas demonstrações realizadas. Um ambiente de estudos que propicie um processo de provas e refutações, como o descrito por Lakatos, no sentido de analisar conjecturas, investigar

aspectos que giram em torno de sua prova, realizar descobertas, abordar conhecimentos intrínsecos à própria Matemática, pode ser contemplado por meio de um enfoque construtivo como o PBL.

Molina (1994) afirma que as provas (e derivações) em um sistema formal satisfazem uma série de exigências bem rígidas, mas que a Matemática informal demonstra flexibilizar essas exigências, dando mais liberdade ao desenvolvimento de todo processo que deve ser realizado. Busca-se explorar o conhecimento matemático de diferentes formas. Assim como ocorre em Provas e Refutações, em que a prova é contestada em vários momentos pelos alunos levando-os a propor outras reformulações e discussões, o conhecimento matemático passa a crescer, em comparação à uma estratégia apenas dedutiva. Propõe-se que relações análogas a esse processo possam ser fomentadas pela perspectiva de problemas que aqui é considerada.

Cardoso apresenta a conjectura dos poliedros desenvolvida por Lakatos do seguinte modo:

1. Apresenta-se uma conjectura ingênua;
 2. Apresenta-se uma prova ingênua;
 3. Surgem contraexemplos (refutações);
 4. Faz-se uma análise crítica da prova a fim de corrigir os defeitos e reformular a conjectura inicial;
 5. São examinadas outras provas e outros teoremas para verificar se há alguma ligação desses com a prova em questão;
 6. Confere-se as consequências da conjectura original;
 7. Abrem-se novos campos de investigação pela ligação do problema original com outros problemas.
- (CARDOSO, 1997, p.13).

A autora ainda destaca que os itens (5) ao (7) exploram a aplicação do conhecimento em si obtido por (1) a (4) em outros possíveis campos da Matemática, ou mesmo de outra ciência, estabelecida anteriormente.

Nesse sentido observam-se aproximações com a abordagem de um problema no formato do PBL, como proposto por Ribeiro (2008):

1. Apresenta-se um problema aos interessados, os quais organizam suas ideias embasando-se nos conhecimentos prévios que possuem a respeito do assunto.
2. Diálogos e discussões iniciais fazem surgir as chamadas questões de aprendizagem.
3. Essas questões levantadas permitem que os envolvidos decidam quais delas serão investigadas (bem como os recursos que possuem para tal) e definem qual o papel de cada participante na investigação que deverá ser realizada.
4. Há reencontros dos participantes em outros momentos. As questões levantadas anteriormente são integradas aos seus novos conhecimentos, que foram sendo construídos no decorrer do processo de investigação do problema. Ocorre o compartilhamento das pesquisas e das possíveis conexões entre o problema e o que investigaram. Novas questões de aprendizagem são definidas à medida que há progressos na solução do problema.
5. Após a conclusão do trabalho com o problema, os participantes avaliam a viabilidade da solução encontrada, bem como realizam uma avaliação de si mesmos e de seus pares.

Com essas explicações, pode-se pensar em possíveis aproximações:

- o trabalho com um problema e a abordagem descrita por Lakatos, ocorre a apresentação de assuntos de interesses que mobilizam discussões e propiciam novas aprendizagens;
- a partir da problematização dada, em Provas e Refutações, emergem contraexemplos, e na abordagem do problema com o PBL, surgem as questões de aprendizagem, que podem englobar exemplos similares ao que foi dado como também de contraexemplos para as propostas elencadas.
- o processo da conjectura de poliedros, observado na descrição de Lakatos, suscitou o levantamento de diversas questões e possibilidades de soluções para a situação apresentada pelo professor. No trabalho com o

problema PBL isso pode ocorrer de modo semelhante, no sentido de levantar hipóteses, de ter abertura para que novas possibilidades de resolução sejam discutidas, bem como corrigir defeitos e reformular as ideias, demonstrações já obtidas – possibilitando diálogos construtivos, refutações e análises das “verdades” observadas até ali.

- o processo de críticas sobre o assunto abordado, pode ser verificado em ambas as situações;

- tanto na sala de aula imaginária de Lakatos, quanto em uma abordagem com o problema PBL, os novos conhecimentos são reexaminados e têm suas compreensões retornando sempre a situação apresentada originalmente.

- e, conforme Cardoso (1997), novos campos de investigação gerados a partir da relação entre o problema original e outros problemas, são abertos.

- em ambos os casos, pode-se fomentar a valorização do saber matemático, destacadas não apenas pela abordagem de sistemas formais e demonstrações, mas amparadas em processos heurísticos, sujeitos a investigações e reformulações, que propiciem também a contemplação de aspectos históricos a respeito do conhecimento a ser desenvolvido.

A intenção deste estudo não é propor adaptações de um problema no formato do PBL como uma prescrição a ser seguida, a fim de explorar a Filosofia de Lakatos como um todo. As leituras realizadas a respeito desse autor podem gerar novas reflexões a alguns ideais que já vem sendo trabalhados acerca da abordagem da Matemática formal e de olhares que possibilitem outras descobertas.

Procurou-se pontuar certas proximidades entre a obra Provas e Refutações e a resolução de um problema construído na perspectiva do PBL. Existem distanciamentos entre ambos, como o fato de que o processo descrito por Lakatos, visa o enfoque do conhecimento matemático em si, enquanto um problema PBL, procura englobar enfoques mais interdisciplinares, estabelecendo relações entre conhecimentos teóricos e práticos, que não se limitam a determinada especificidade. Outro diferencial que se pode descrever é que Lakatos explora a Filosofia da

Matemática, sem ter preocupações efetivas a respeito da Educação Matemática. No caso, de uma abordagem com o PBL, de modo geral, pode-se explorar tanto a Filosofia da Matemática quanto a Filosofia da Educação Matemática.

As perspectivas aqui mencionadas vislumbravam, em consonância com Lakatos, amparar-se em estratégias que não foquem apenas na busca por certezas Matemáticas e na contemplação de aspectos formalistas. Assim como Vithal, Christensen e Skovsmose (1995) descrevem, os participantes de sua pesquisa descobriram que também estavam experimentando a unidade de provas e refutações em seu processo de trabalho com projetos amparados em problemas, estas reflexões também se amparam em tais relações. Sendo assim, os princípios fundamentais, retratados na obra analisada, se aproximam do uso e desenvolvimento de problemas desenvolvidos de acordo com o PBL, contribuindo assim com o entendimento de como os processos acerca do conhecimento envolvido se estabelecem no campo filosófico, sejam eles matemáticos ou não.

Considerações finais

Neste estudo foram apresentadas considerações a respeito de princípios filosóficos destacados por Lakatos, em sua obra *Provas e Refutações* e, possíveis relações com a abordagem de problemas matemáticos. Procurou-se mencionar nas primeiras seções aspectos inerentes às ideias lakatosianas, contemplando alguns apontamentos que poderiam ser associados ao trabalho com problemas.

Uma breve caracterização de um trabalho com problemas explorados segundo a visão do Problem-Based Learning foi explanada, descrevendo as motivações e proximidades que levaram à construção destas reflexões. Posteriormente, partiu-se para algumas aproximações em si, destacando-se, inclusive, aspectos que Vithal, Christensen e Skovsmose (1995) realizaram em suas observações.

A intenção deste estudo não é afirmar que qualquer problema matemático possa explorar processos filosóficos descritos por Lakatos. No

entanto, alguns encaminhamentos de trabalho podem ser delineados sob esses princípios.

Um problema em Matemática pode ser pensado como um modo de relacionar tanto o campo matemático quanto outras áreas de conhecimento, considerando que o falibilismo, o racionalismo de Lakatos e contextos relacionados à nossa realidade. Isso possibilita que as aplicações e reflexões geradas pelas análises e resolução do problema possam contribuir com a produção de novos conhecimentos. Embora existam diversas particularidades sobre a obra *Provas e Refutações* e a caracterização de um problema no PBL, algumas reflexões entre ambas foram construídas, a fim de contribuir com o crescimento dos conhecimentos contemplados e, mais ainda, com o crescimento de nossos estudantes.

Referências

BARROWS, Howard; TAMBLYN, Robyn M. *Problem-Based Learning: approach to medical education*. New York: Springer, 1980.

CARDOSO, Virgínia Cardia. *As teses falibilistas e racionalistas de Lakatos e a Educação Matemática*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

CURY, Helena Noronha. *As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

LAKATOS, Imre. *A Lógica do Descobrimento Matemático: provas e refutações*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOLINA, Jorge Alberto. Lakatos como filósofo da Matemática. *Episteme*, Porto Alegre, n.13, p.129-153, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no Ensino Superior*. São Carlos: EdUFSCar, 2008. <https://doi.org/10.7476/9788576002970>

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; MOURA, Amanda Queiroz. O falibilismo de Lakatos e o trabalho com investigações Matemáticas em sala de aula: possíveis aproximações. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 17, n. 2, p. 287-293, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/910>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SILVA, Jairo José da. *Filosofias da Matemática*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, Matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Débora Vieira de. *O ensino de noções de Cálculo Diferencial e Integral por meio da Aprendizagem Baseada em Problemas*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2016.

TREVISAN, Eberson Paulo. Contribuições da lógica do desenvolvimento matemático de Imre Lakatos ao trabalho com provas e demonstrações no ensino da Matemática. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Mato Grosso, v. 3, n. 1, p. 136-148, jan./jun. 2013.

VITHAL, Renuka; CHRISTIANSEN, Iben; SKOVSMOSE, Ole. Project work in university mathematics education. *Education Studies in Mathematics*, v. 29, p. 199-223, 1995. <https://doi.org/10.1007/BF01274213>

Data de registro: 06/03/2021

Data de aceite: 18/08/2021



A aprendizagem filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar¹

*Alexsandro da Silva Marques**

Resumo: Este artigo é uma reflexão sobre a criação de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar para fazer-pensar a formação de professores e a aprendizagem filosófica, a partir de oficinas didático-formativas que possibilitem aos estudantes de diferentes cursos de licenciaturas a experienciarem em seus processos formativos a prática da meditação como possibilidade didática para o desenvolvimento da aprendizagem filosófica do autoconhecimento. Busca-se fortalecer e promover experiências que estimulem a reflexão, o cuidado com a alteridade, a comunicação dialógica e a ética, a partir de uma visão complexa, fenomenológica, transdisciplinar e polilógica. A formação institucional tradicional é tensionada a repensar o papel da filosofia na formação de professores para além de uma disciplina monológica, específica de conteúdos da tradição canônica, porém sem discriminá-los, mas fazer vê-los emergir das inquietudes humanas dos sujeitos educadores em transformação.

Palavras-chave: Ateliê Filosófico; Aprendizagem Filosófica; Autoconhecimento; Formação de Professores.

* Doutorando em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: amarques89@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1230-2578> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2739874089245336>

Philosophical learning in teacher education: proposal of a Transdisciplinary Philosophical Workshop

Abstract: this article is a reflection on the creation of a Transdisciplinary Philosophical Workshop to make teacher education and philosophical learning think-through, from didactic-formative workshops that enable students from different undergraduate courses to experience their formative processes. The practice of meditation as a didactic possibility for the development of philosophical learning of self-knowledge. We seek to strengthen and promote experiences that stimulate reflection, care for otherness, dialogical communication and ethics, from a complex, phenomenological, transdisciplinary and polylogical view. The traditional institutional formation is tensioned to rethink the role of philosophy in the formation of teachers beyond a monological discipline, specific of canonical tradition contents, but without discriminating them, but seeing them emerge from the human concerns of the changing educating subjects.

Keywords: Philosophical Studio; Philosophical learning; Self knowledge; Teacher training.

Aprendizaje filosófico en la formación docente: propuesta de un taller filosófico transdisciplinario

Resumen: Este artículo es una reflexión sobre la creación de un Taller Filosófico Transdisciplinario para reflexionar sobre la formación docente y el aprendizaje filosófico, a partir de talleres didáctico-formativos que permiten a los estudiantes de diferentes cursos de pregrado experimentar sus procesos formativos. La práctica de la meditación como una posibilidad didáctica para el desarrollo del aprendizaje filosófico del autoconocimiento. Buscamos fortalecer y promover experiencias que estimulen la reflexión, el cuidado de la otredad, la comunicación dialógica y la ética, desde una visión compleja, fenomenológica, transdisciplinaria y polilógica. La formación institucional tradicional está tensada para repensar el papel de la filosofía en la formación de docentes más allá de una disciplina monológica, específica de los contenidos de la tradición canónica, pero sin discriminarlos, pero al verlos emerger de las preocupaciones humanas de las materias educativas cambiantes.

Palabras clave: Philosophical Studio; Aprendizaje filosófico; Conocimiento de sí mismo; Formación de profesores.

Introdução

Este artigo apresenta uma experiência que vem sendo realizada na formação de professores, tensionando o modo como se trabalha o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica. É importante destacar a direção assumida ao compreender a filosofia como uma relação de convivência dialógica, a partir de agenciamentos criadores, portanto imprevisíveis, nos acontecimentos acêntricos e rizomático (GALEFFI, 2012). Um filosofar que permita o ato criador ser o que ele é: potência encarnada intercultural de escuta ao que se mostra pensando em língua de si.

A perspectiva de um *Ateliê filosófico*¹ tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem filosófica do autoconhecimento, na formação de professores, a partir de oficinas didático-formativas de filosofia com práticas de meditação. O objetivo é promover uma compreensão filosófico-pedagógica a partir de uma questão central: Como oficinas experimentais de filosofia aliadas à prática de meditação podem contribuir para a construção e difusão do conhecimento tomando como base o *aprendizado de Si*?

O *aprendizado de si* compreende uma ênfase processual incessante, mesmo os aprendizados vividos gerando certa gradação de conhecimento, não se cristaliza em uma imagem de um referente exterior fixa, pois é sempre continuidade criadora de novos processos de Si. O educar é assumido como processo de autoconhecer-se inerente ao humano no mundo da *arte de viver aprender*, a libertar a mente da escravidão psicológica das próprias experiências condicionadas (SOARES, 2007). Nestes processos emergem elementos imprescindíveis, que necessitam de olhares atentos, visando ressignificar conhecimentos filosóficos/científicos/técnicos para a transformação de professores, bem como, a atitude filosófica como processo

¹ O *Ateliê Filosófico* faz parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ligado à linha de pesquisa – Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação. Atualmente vem sendo desenvolvido na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na condição de projeto de extensão intitulado: *Ateliê Filosófico: Meditação, Filosofia e Autoconhecimento na Formação de Professores*.

implicado. Nesta perspectiva não há centralidade no ensino – se entendido dentro da perspectiva já institucionalizada historicamente, na qual o professor ensina o que o estudante não sabe —, pois a atenção é voltada para os processos de aprendizagens cultural e social que constituem as experiências dos educadores no contexto de sua liberdade, autonomia e criatividade.

O trabalho em desenvolvimento, a partir do *Ateliê Filosófico*, leva em consideração algumas questões que nos foram motivadoras e nos serviram de força matriz, a saber: A filosofia se resumiria à leitura de obras clássicas e sistemas canônicos de metacognições excepcionais ou seu potencial faz emergir uma atitude dialógica com a existência humana, cotidianamente, independente de escolarização, gênero, classe social e cultura?

Estes processos nos levam à possibilidade de problematizar questões que não foram devidamente investigadas ou que ainda, segundo Galeffi (2012), não fazem parte dos mecanismos e dispositivos autorizados academicamente. Desse modo, o *Ateliê Filosófico* articula a possibilidade de um aprender-fazer docente articulado a uma aprendizagem filosófica, pautada no aprendizado de si, a partir de processos vivenciais de meditação com educadores em formação.

O *Ateliê Filosófico* encontra pressupostos teóricos na perspectiva poemático-pedagógica e polilógica (GALEFFI, 2001; 2017) e a pedagogia do autoconhecimento (SOARES, 2007), buscando tecer uma práxis filosófica implicada com a vida, a sensibilidade, os afetos e a inventividade, pois estes ainda são temas vistos na academia como não-filosóficos. Então, como nos constituirmos educadores agentes de transformações socio-existenciais emergentes e conscientes de suas práxis, sem que primeiro busquemos a *nós mesmos* em nossas derivas e encruzilhadas culturais? Segundo Boaventura de Sousa Santos (2011), é preciso superar o “desperdício da experiência” e construir um processo formativo em que o educador, a partir de um pensar situado e implicado possa *dizer a sua palavra*. Este é um movimento radical que intenta compreender a vida-

formação de educadores, a partir da ampliação das percepções, em suas dimensões éticas, corporal, afetiva, espiritual e estética.

A relevância da proposta do *Ateliê Filosófico* articulada a tríade *meditação-filosofia-autoconhecimento*, está alicerçada na possibilidade de fazer-pensar uma formação implicada no aprendizado de modo próprio, apropriado e apropriador. Aproximar a meditação, compreendida como um estado de ser/viver, com o campo educativo, implica conectar-se aos paradigmas emergentes em educação. Assim, a meditação é assumida como um instrumento educativo “plenamente sintonizado com os novos desafios de construção de uma sociedade com consciência ecológica e planetária, de desenvolvimento de um ser multidimensional, integral, autônomo e reflexivo” (BARONTINI, 2009, p. 285).

O *Ateliê Filosófico* ao propor oficinas experimentais, articulando a meditação e a filosofia, busca superar a repetição de uma historiografia hegemônica segmentada a uma determinada técnica ou área do saber. As oficinas criam condições para o aprendizado da diferença ontológica de cada estudante, em ser o mais amplo de si, na emergência humana planetária, global e local, no mundo da vida, em suas múltiplas relações ecológicas.

Clareiras de inspirações paradigmáticas e teóricas

Os fundamentos do projeto *Ateliê Filosófico* encontram-se alicerçados nos pressupostos teóricos da Teoria da Complexidade, na abordagem Transdisciplinar (MORIN E DELGADO DÍAZ, 2016; NICOLESCU, 1999), na Polilógica (GALEFFI, 2001; 2012) e articulados à Pedagogia do Autoconhecimento ou à vivência da arte de aprender (SOARES, 2007).

A Teoria da Complexidade ressalta a importância de considerarmos o caráter subjetivo, qualitativo e criativo do processo da aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem torna-se uma busca do auto-referencial que emerge dos seres humanos em seu caminhar inconclusivo de si, para alcançar saltos qualitativos do seu entendimento da realidade. Faz-se

necessário propiciar diálogos e compreensões no padrão organizacional da matéria-energia do universo, em articulação com as experiências dos sujeitos, em seus diversos níveis de complexidade.

É imprescindível legitimar e articular saberes onde a alteridade, a diferença e as singularidades possam constituir-se como elementos fundantes do processo educativo. Compartilho do pensamento de Freire (2010; 1996) e Brandão (2007) que a vida cultural e as experiências sociais são determinadas pelas relações de produção e reprodução, na apropriação que fazemos em nossa caminhada individual e coletiva. Consequentemente estes mecanismos influenciam em nossa forma de pensar, de sentir os desejos, o modo como fazemos nossas escolhas, interpretamos, transformamos e recriamos. Por isso, compreendo a educação e a filosofia intrinsicamente vinculada às visões de mundo, cultura e de transformação socio-existencial.

A sociedade de ordem capitalista na qual estamos inseridos trata o problema da nossa existência de forma alienada. A educação passa a atender aos anseios de uma pequena parte da sociedade, em detrimento da maioria, visando “a acumulação e a reprodução do valor, o que aliena o homem em relação a outros homens” (MESZÁROS, 2008, p. 20). Há um estranhamento da condição de ser humano passando a ser, a atividade vital de tal relação, a criação de mecanismos desumanizantes para garantia de sua existência. Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, aponta a educação bancária como uma imposição alienante do professor sobre o educando em uma situação que impõe formas e conhecimentos sem relação com a vida e a historicidade dos educandos.

Contrário à toda forma de opressão e exclusão o educador Paulo Freire apresenta a *Pedagogia da libertação* como meta na qual todos possam realizar sua humanidade. Mas, para atingi-la é preciso superar a relação dicotômica existente na concepção bancária: um processo em que só o educador conhece e transmite seus achados. Ao contrário, a essência da pedagogia libertadora é o diálogo como elemento fundante do próprio processo de conhecimento. Há, portanto, a superação de antagonismos

preeminentes e todos aprendem com todos em um processo de horizontalidade.

Emerge, neste cenário, a concepção de diálogo como inerente ao ser humano, na descoberta que ser humano – o ser cognoscente – faz de si como sujeito do processo histórico e ao conhecer sua realidade, apropria-se biografando-se, existenciando-se e tornando testemunha de sua história (FIORE, 2014).

Segundo Crema (2002), é necessário rompermos o adestramento racional de adquirir conhecimento sem levar em consideração uma visão global das emoções, dos sentimentos e da intuição. Nesta perspectiva, Galeffi (2011) nos abre horizontes frente ao autoconhecimento, como resultado originário inconcluso sobre o processo de aprendizagem, na convivência e na emergência do ente-espécie humano em *conhecer a si mesmo* (GALEFFI, 2011, p.21).

Estes caminhos nos levam a apropriação de novas estratégias de produção de conhecimento e de aprendizagem com a *práxis* filosófica. Romper tendências que privilegiam exclusivamente os conteúdos filosóficos ou pedagógicos, dependendo dos tipos de conhecimentos que foram internalizados ao longo da formação do professor, é buscar investigar, não o ensino como algo institucionalizado, mas a aprendizagem em seus sentidos e interações implicantes (GALLO, 2007; GALEFFI, 2001; MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000, MACEDO, 2015).

Segundo Galeffi (2001) a Filosofia sempre foi tratada no âmbito da educação básica brasileira como produto requintado, acessível à elite e fortemente impregnada de um discurso hegemônico da cultura eurocêntrica. Sua história é marcada pela exclusão, maltratada em sua prática educativa e ora exaltada nos discursos oficiais.

É importante destacar que as discussões acerca do ensino de filosofia, no Brasil, possuem vasta produção teórica, sejam elas refletindo sobre os aspectos referentes às questões que envolvam o ensino da filosofia no currículo da educação básica ou na tentativa de elucidar a filosofia da educação (no ensino superior), a partir de filósofos ou escolas teóricas

específicas. Podemos observar estas discussões nas obras de Severino (2008); Gallo (1999); Tomazetti (2003).

Em 1994 tivemos a criação do Grupo de Trabalho (GT): Filosofia da Educação, cujo primeiro encontro ocorre na 17ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No período compreendido entre meados dos anos 90 e o início dos anos 2000, houve um grande esforço em prol da organização e mapeamento da produção teórica, bem como, delimitação temática e demais estudos sobre a identidade e especificidade da filosofia da educação (TOMAZETTI, 2003).

Na educação básica, encontramos em 2008, amparada na lei nº 11.684, a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia nas séries finais do Ensino Médio como necessária à formação cidadã e democrática dos estudantes. Segue uma crescente produção acadêmica, na área da educação, referindo-se às experiências com o ensino-didática-formação em filosofia, no trabalho de profissionais que atuam com adolescentes e jovens do Ensino Médio, na educação formal. Porém, diante dos diferentes contextos culturais e sociais do país, não vemos estudos significativos com ensino de filosofia, a partir de práticas inovadoras voltadas para a formação de professores.

Romper o paradigma da racionalidade técnica, baseado na lógica disciplinar e na transmissão de conteúdos que caracterizam a **filosofia da educação** – como reflexão sobre a educação ou como fundamentos da educação –, é compreender esses fenômenos à luz de uma abordagem complexa e conectada a matrizes e perspectivas que valorizem as singularidades culturais, sociais e plurais dos sujeitos aprendentes. Partir da própria experiência, do autoconhecimento, é tensionar e resistir uma perspectiva de universidade brasileira e de (re)produzir uma filosofia alicerçada em conhecimentos, epistemologias, que em muitos momentos, foram (e são) utilizados para o fortalecimento de uma lógica disciplinar e excludente.

As reflexões apresentadas acima estão articuladas a uma observação baseada na seguinte tríade:

- ✓ Em nossa experiência pessoal e profissional, nas quais identificamos práticas pedagógicas, com a aprendizagem de filosofia, dissociadas de um sentido emancipador que leve em consideração os saberes populares-experienciais dos educadores. Os limites encontrados em nossa prática pedagógica referente a complexidade da docência universitária e os pressupostos epistemológicos que envolvem o ensino de filosofia e a formação de professores.
- ✓ A constatação de pesquisas que apontam a formação de professores, de uma maneira geral, continuam seguindo o modelo clássico cartesiano, positivista e capitalista; ao invés de proporcionar reflexões acerca dos limites de tal modelo de ensino, tem contribuído, muitas vezes, para conservá-lo (SAMPAIO, 2011; NÓVOA, 2002; CUNHA, 2006).
- ✓ A existência de poucos estudos acerca de abordagens compreensivas, alternativas, radicais e mobilizadoras com a *práxis* filosófica na formação de professores e de suas contribuições no fazer pedagógico, na difusão e construção do conhecimento GALEFFI, (2012; 2001); PIMENTEL (2014) SEVERINO (2008); GALLO (1999); TADEU & KOHAN (2005); TOMAZETTI (2003).

É urgente a discussão da formação de professores, levando em consideração a compreensão de experiências pedagógicas, onde educadores possam se organizar e compreender o sentido social de suas *práxis*. Este é um campo de ação complexo, multifacetado, dependente de inúmeras variáveis e de forma preponderante perpassam o tipo de Instituto de Ensino Superior, no modelo de universidade urgente, bem como, os saberes docentes e a formação para a docência.

As demandas sociais exigem competências dos docentes que vão além do instituído, porque devem ser capazes de elaborar e difundir saberes

pautados numa prática educativa com vista à emancipação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Conforme Severino (2008) já assinalava acerca da necessidade da demanda por inovações pedagógicas, em todos os níveis de ensino, bem como, a necessidade de propiciar espaços formativos tensionados nas emergências sociais da educação contemporânea.

Recorrendo a trabalhos produzidos na área da educação com a temática “meditação”, destacam-se os estudos de Sampaio (2011); Barontini (2009); Arora (2007); Camelo (2011); Menezes (2011); Menezes & Dell’aglio (2009). Estes estudos demonstram o desenvolvimento de práticas em diversos espaços e instituições que utilizam a meditação, como por exemplo, para trabalhar a elaboração da atenção na percepção de si (a concentração), os processos de aprendizagem, a experiência com corpo e a mente a partir das técnicas de respiração, (re)elaborações cognitivas e emocionais.

Nos estudos citados acima, evidencia-se a relação da prática de meditação com os processos cognitivos e pedagógicos em vários âmbitos da educação, desde a escola básica à universidade e grupos de pesquisa. Estes movimentos demonstram a necessidade vital da academia, na valorização e pluralização de modos ressignificados de fazer e compreender a ciência, por lógicas curriculares transformativas que durante muito tempo encontrou barreiras nas complexas configurações da Universidade, e que atualmente demarcam a necessidade de uma reforma do pensamento (MORIN, 2002).

Vivemos em uma sociedade de relações fragmentadas, exemplificadora de atitudes violentas, mas também vivenciamos a possibilidade de regeneração do poético com a vida, com a estética que nos transporta ao contato com a sensibilidade e a nossa condição humana terrena-planetária. Morin (2012) chama a atenção para a *realidade suportável* que a dimensão da emoção estética possibilita ao humano. O *homo* carrega o gênero *sapiens* e ao mesmo tempo o *demens*, ordem e desordem, razão e emoção coabitando em fonte de *élan* criativo, amoroso, transformador e poético. Eclodem diferentes lógicas de objetivações e projeções, necessitando de presentificação constante nas práxis formativas dos nossos estudantes em formação.

A partir do *Ateliê Filosófico* defendemos uma perspectiva de fazer e aprender filosofia como experimentação do pensar, como criação de novos sentidos implicado na vida-trajetória dos estudantes em formação, diferente de um ensino de filosofia limitado ao mundo acadêmico territorializado e fronteirizado, aonde subestima os saberes populares-experienciais. Desse modo, para sentir, pensar e fazer na realidade implicada, no processo do autoconhecimento, responsáveis e participativos, questionadores e críticos de suas próprias condições de existência, é necessário que estudantes conheçam e vivenciem, em sua experiência formativa, essa constelação de saberes.

Constelando uma metodologia para uma práxis própria e apropriada

Pensar um processo metodológico numa práxis pedagógica com a filosofia na formação de professores é abrir-se ao acontecimento de constantes deslocamentos e enfrentamentos encontrados na possibilidade da saída de uma modelagem disciplinar do “ensinar” e adentrar-se em uma modelagem transdisciplinar transformativa.

É preciso romper os adestramentos que operam na prática pedagógica dos sistemas educacionais expressos na tríade “fabricação-modelagem-adestramento” e que ainda prevalecem na maioria das instituições de ensino-aprendizagem. O acontecimento existencial do *serhumanohumanidade*² em seu potencial criativo e mente desperta é submetida a uma letargia e alienação que lhe impedem de apropriar-se da compreensão e do conhecimento de sua própria existência. Por isso, é preciso destacarmos o que Paulo Freire sempre ressaltou em suas obras: a *vocação ontológica* do *serhumanohumanidade* em suas historicidades e inconclusões sempre em busca do *Ser Mais*. É no acontecer inconcluso, em uma educação pautada no diálogo, na diferença que poderá emergir a

²Compartilhamos o uso do neologismo *serhumanohumanidade* criado por Noemi Soares (2007) a fim de ressaltar a compreensão semântica de que cada ser humano representa toda a humanidade.

compreensão do fenômeno humano em sua complexidade e o sujeito presente na sua relação com a corporeidade, a espiritualidade, a emocionalidade e a racionalidade.

Morin (2012) ressalta que o progresso do conhecimento científico necessita que o pesquisador-professor se inclua em sua práxis, de forma autocrítica e reflexiva, no conhecimento do contexto. Desse modo, inspira-me “rigores outros” de fazer-aprender que possibilite superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009). As atividades do *Ateliê Filosófico* visam respeitar o processo histórico e *biopsicoexistencial* da caminhada dos sujeitos nele inseridos. Neste sentido, o *Ateliê Filosófico*, busca a partir da prática da meditação, o desenvolvimento do autoconhecimento e a aprendizagem filosófica na formação de educadores. Desse modo, o projeto em andamento tem inspiração fenomenológica e caracteriza-se por ser um processo de abertura a ação-reflexão-ação de retorno às coisas mesmas (GALEFFI, 2012, HUSSERL, 1990).

O *Ateliê Filosófico* é realizado segundo um percurso de construção do conhecimento que se configura em oficinas didático-pedagógicas experimentais que proporcione, não só o trato do conhecimento com filosofia, meditação e formação, mas um espaço-tempo experiencial e de vivências. O estudante em formação experimenta o objeto do conhecimento, privilegiando processos de aprendizagem através da descoberta e da construção de sentidos e significados para “si mesmo”.

O “Si mesmo” como abertura radical de *investigação implicada*, envolve o processo de autoproduzir-se, ciente do que se é, está sendo e do que virá a ser, sempre possibilidade brotante e aprendente de perspectivar e forjar modos, sentidos e formas próprias e apropriadas em derivas constantes. Diferentemente de um saber técnico que se aprende a partir de regras e normas padronizadas, o aprendizado de si rompe com os solipsismos do pensamento especulativo fundante do saber ocidental. Um presentificar-se incessantemente que mobiliza estados de consciência (conscientes ou não) pela capacidade de escuta. Entende-se a escuta em uma perspectiva amplificada para além da própria audição, mas de todo o corpo,

pele, olhos, vísceras, coração, pensamentos, desejos, impulsos e etc.. Neste processo o *auscultar* faz-se necessário como processo de cura interior, onde a escuta atenta (como de um médico) precisa ir cada vez mais fundo, nos oceanos ocultos de nossas sombras pessoais. Todo o mundo interior psicológico do ser vivente em dialogia com o mundo da convivência, na experiência de si com o numinoso.

As oficinas didático-formativas que compõem o *Ateliê Filosófico* buscam criar oportunidade de imersão em práticas meditativas de modo próprio e apropriado, pois a meditação não se resume a um conjunto de técnicas, mas a um estado de ser/compreender. Este processo está articulado ao diálogo com temáticas que emergem da experiência realizada nos processos vivenciados pelos participantes e o professor das oficinas, estabelecendo conexões e aprofundamentos com a filosofia e demais áreas de conhecimento, conforme os objetivos do referido projeto.

Considerações finais

Fazer e pensar uma aprendizagem filosófica como transformatividade criativa e radical na formação de professores, é assumir a responsabilidade de comum-pertencimento a emergência que jorra das nossas vidas incertas e inseguras, das salas de aula, nos bancos universitários, nos processos formativos.

A perspectiva desenvolvida no *Ateliê filosófico* vem afirmar a necessidade de uma práxis criadora, articulada na emergência mundo de uma racionalidade aberta e implicada ao local, ao simples e complexo do existir humano em seu aprendizado próprio e apropriado de si mesmo. O *aprendizado de si* não é uma técnica de aplicação para o processo educacional. A viagem cósmica no mergulho do *aprendizado de si* mobiliza, em sua ousadia singular e coletiva, o conhecer/desconhecer, o conhecimento do desconhecimento.

Nosso interesse com o *Ateliê Filosófico* é o educador em *Vida-Transformação*, o humano como *ente* que primeiro há de mergulhar na

investigação da natureza do próprio conhecimento aí disponível, como consciência encarnada individual, pessoal e transpessoal (coletiva). A prática que se deseja ser práxis político-pedagógica exige o sentimento de envolvimento e pertencimento.

Como educadores-pesquisadores estamos sempre em encruzilhadas de transições paradigmáticas, por isso, é fundamental buscarmos no aprendizado de si, no autoconhecimento, outras possibilidades de fazer e aprender filosofia na transformação de professores. É nesta condição humana que nos colocamos como educadores e pesquisadores. Um estar *entre* que indica a vida travessia, liberdade e destino. Destino compreendido como encontro e não rota previamente traçada e acabada. Por mais que desejamos, nossos desejos há de sempre dialogar com nossas origens, contextos, nascedouros nas derivas do aprendizado de si mesmo.

Referências

- ARORA, Harbans Lal. *Terapias quânticas: cuidando do ser inteiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.
- BARONTINI, Lúcia Rejane de Araújo. *Meditação autobiográfica sobre a Arte de viver de Sri Sri Ravi Shankar*. (tese de doutorado) Universidade Federal do Ceara, Faculdade de Educação, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. *A pesquisa participante: um momento da educação popular*. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF 23 dez. 1996.
- CAMELO, Luiz Gonzaga. *Efeitos da meditação prânica sobre o bem-estar físico e emocional e os níveis hormonais de praticantes recentes*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Medicina, Universidade de Brasília, 2011.
- CREMA, Roberto. *Inteligência Integral: o desafio transdisciplinar*. Síntese extraída por Jane Farias Chagas do texto apresentado no V Congresso Holístico

Pan-Americano e VIII Congresso Holístico Nacional: Pedagogia Iniciática – Educar Para Ser, 2002. 4p. Disponível em:

<http://robertocrema.com.br/inteligencia-integral-o-desafio-transdisciplinar/> .

Acesso em: 21 nov, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*, v. 2. MEC/Inep/Ries, 2006.

FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer sua palavra (Prefácio)*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 33ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. *O papel da filosofia na formação docente*. Revista Diálogos possíveis. 11, n. 2, 2012.

GALEFFI, Dante Augusto. *Recriação do educar epistemologia do educar transdisciplinar*. Bahia, Salvador: Inédito, 2011.

GALEFFI, Dante Augusto. *O Ser-sendo da filosofia: Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto S.; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009

GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007. <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i2.1083>

GALLO, Sílvio. *Educação, ideologia e a construção do sujeito*. Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 189-207, jul./dez. 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 51- 76.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 07 dez. 2017.

GOMES, M. O.; ANASTASIOU, L. G. C. Formar e formar-se: a voz e a vez dos professores. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. In: *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas*. São Paulo: Edições Layola, 2014.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. 1 ed. Curitiba, PR: CVR, 2015.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. *Ciência(s) da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MENEZES, Carolina Baptista. *Por que meditar? A relação entre o tempo de prática de meditação, o bem-estar psicológico e os traços de personalidade*. (2011) Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15910/000690151.pdf?sequence=1>. Acessos em 20 jan. 2018.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. *Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em Psicologia: revisão de literatura*. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v.29, n.2, jun. 2009. Disponível em acesso em: 13 Fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000200006>

MESZÁROS, Istvan. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Trad.: Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E.; DELGADO DÍAZ, C. J. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NÓVOA, Antônio. Antônio. *Os professores imagens do Futuro Presente*. 1ª ed. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002

NÓVOA, Antônio. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n° 74, p. 27-42, abril/2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPAIO, Daniela D. Furlani. *Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza - Ceará*. (Tese) Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2011.

SANTOS, Boaventura de S. *Acrítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio J. *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. In: Cadernos de Pedagogia Universitária 3. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação: USP, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Noemi Salgado. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano*. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

TADEU, T.; KOHAN, W. *Apresentação – Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400002>

A aprendizagem filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar

TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. 2005.

TOMAZETTI, E. M. *Filosofia da educação*: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Unijuí, 2003.

Data de registro: 05/10/2019

Data de aceite: 22/09/2021



A educação do homem interior: O cultivo da vontade em Agostinho de Hipona

*Daiane Rodrigues Costa**

*Angelo Vitório Cenci***

Resumo: O estudo aqui apresentado tem como objetivo principal a investigação da formação humana nas obras filosóficas *Comentários Literal ao Gênesis, A Trindade e O livre-arbítrio*, de Agostinho de Hipona. Para isso, aborda-se a noção da antropologia do referido autor; a sua compreensão de corpo e alma (dimensão humana no homem animal) e, por último, objetiva-se explicitar alguns pressupostos de uma educação do ser humano orientada a uma boa formação da vontade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e de caráter hermenêutico. Agostinho concebe a ideia de homem como um ser dotado de corpo e alma. A alma, quando bem formada, pode conduzir os indivíduos à vida com sabedoria e, portanto, a uma *beata vita*. A vontade é o que movimenta toda as outras dimensões do ser humano e, por isso, ela deve ser bem formada. A educação da vontade, para o pensador, consiste em realizar o jogo de utilizar os objetos que servem de meio para algo e fruir ou contemplar aquilo que é fim em si mesmo. A vontade humana difere do que se passa no reino animal e é capaz de guiar bem o homem, concedendo-lhe minimamente uma relação de desprendimento com a matéria. Conclui-se, a partir dessas linhas mestras do pensamento do autor, que a ética agostiniana ao mesmo tempo que estabelece princípios para o bem agir e lograr uma vida feliz, exige, para isso, um processo formativo que consiste na educação da vontade, uma vez que

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia (UNISINOS), mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UPF, graduada em Filosofia/UPF. Professora da rede privada de educação básica. Desenvolve pesquisas relacionadas à formação humana, filosofia da educação e filosofia na Idade Média, com ênfase na obra filosófica de Agostinho de Hipona, sobretudo em sua ética e metafísica. E-mail: rodriguesdaiane14@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2007-2303> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7291433553630261>

** Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: angelo@upf.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0541-2197> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5553067405853480>

Agostinho compreende-a como livre em si, isto é, como autodeterminante, ela pode voltar-se por si àquilo que é presença constante, isto é, a objetos de foro contemplativo e afastar-se, tanto quanto possível, dos ditames de uma vida submetida ao mundo material.

Palavras-chave: Formação; Vontade; Cultivo; Santo Agostinho; Alma.

La educación del hombre interior: el cultivo de la voluntad en Agostinho de Hipona

Resumen: El estudio aquí presentado tiene como objetivo principal la investigación de la formación humana en las obras filosóficas Comentarios Literal al Génesis, La Trinidad y El Libre-Arbitrio, de Agostinho de Hipona. Así, se trata la noción y antropología del referido autor, su comprensión de cuerpo y alma (dimensión humana en el hombre animal) y, por último, se objetiva explicitar algunos supuestos de una educación del ser humano orientada a una buena formación de la voluntad. Es una investigación bibliográfica, exploratoria y de carácter hermenéutico. Agostinho concibe la idea de hombre como un ser dotado de cuerpo y alma. El alma, cuando bien formada, puede conducir los individuos a la vida con sabiduría y, por lo tanto, a una beata vida. La voluntad es lo que conduce todas las otras dimensiones del ser humano y, de esta manera, ella debe de ser bien formada. La educación de la voluntad, para el pensador, supone realizar el juego de utilizar los objetos que sirven como medio para algo y fruir o contemplar aquello que tiene fin en sí mismo. La voluntad humana es distinta de lo que se pasa en el reino animal y es capaz de guiar bien el hombre, le permitiendo mínimamente una relación de desprendimiento con la materia. Se concluye, desde esas líneas maestras del pensamiento del autor, que la ética agostiniana al tiempo que establece principios para el bien actuar y lograr una vida feliz, exige, para eso, un proceso formativo que consiste en la educación de la voluntad, una vez que Agostinho la comprende como libre en sí, es decir, como auto determinante, ella puede volverse a lo que es presencia constante, o sea, volverse a objetos de foro contemplativo y aislarse, tanto como sea posible, de los dictados de una vida sometida al mundo material.

Palabras-clave: Formación; Voluntad; Cultivo; Santo Agostinho; Alma.

The education of the inner-man: The cultivation of will in Augustine of Hippo

Abstract: This study is aimed at investigating human formation in the philosophical works *On the literal meaning of Genesis*, *On the Trinity* and *On free choice of the will*, by Augustine of Hippo. To meet that aim, the author's notion of anthropology

is addressed; his understanding of body and soul (human dimension in the human animal) and, finally, we explain some assumptions related to the education of the human being as leading to the good formation of will. This is a bibliographical, exploratory and hermeneutical study. Augustine conceives the idea of man as a being with body and soul. The soul, when well formed, can lead individuals to life with wisdom and, therefore, to a *beata vita*. Will moves all the other dimensions of the human being and, thus, it must be well formed. For Augustine, the education of the will consists of performing the game of using objects that work as means for something and enjoy or contemplate what is an end in itself. Human will differs from that of the animal kingdom and is capable of guiding man well, granting him a minimal relation of detachment from the material. The conclusion, based on such guidelines from Augustine's thought, is that Augustinian ethics establishes principles for acting well and reaching a happy life and, at the same time, demands, for those aims, a formative process that consists of the education of the will, as Augustine understands it as free in itself, i.e., as self-determining, for it can turn by itself to what is a constant presence, i.e., to objects of contemplative scope and move away, as far as possible, from the dictates of a life submitted to the material world.

Keywords: Formation; Will; Cultivation; Saint Augustine; Soul.

Introdução

O presente estudo, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, realizado a partir de uma leitura hermenêutica de textos selecionados do autor e de seus comentadores, visa entender se é possível afirmar que, nas ideias de Agostinho de Hipona, enquanto modo de vida para ascender a felicidade, existe um movimento de formação mediante o cultivo da vontade. Subjacente a isso, explora-se como o homem pode educar a sua própria vontade no intuito de formar-se mesmo como humano ao diferenciar-se do restante da natureza e agir moralmente. Neste sentido, o objetivo principal desdobrou-se em três questões. Primeiramente, recorreu-se ao modo como Agostinho entende a origem do ser humano. Já nesse ponto, notam-se as singularidades no modo como o filósofo compreende o homem em relação aos outros seres criados. A possibilidade de ser educado está intimamente alicerçada no entendimento de que o ser humano carrega em si uma capacidade de escolha e de aprender, além de uma vontade livre,

numa parte de si que é superior ao corpo e decorrente de sua “imagem e semelhança” ao Criador. Por isso, as suas ações são contingentes e suscetíveis de serem bem formadas, uma vez cumprida essa primeira tarefa, há a proposta de analisar o que Agostinho entende por “alma superior”, compreendendo, então, a faculdade da vontade como parte constitutiva do “homem interior”. Dessa discussão, originou-se o segundo tópico. Por fim, o terceiro ponto trata-se do conceito de vontade, seu devido cultivo e em que isso consiste, tarefa que para o autor está intimamente ligada à sua concepção de “vida feliz”, “vida plena” ou “vida beatificada”.

O ser humano, na concepção de Agostinho, é constituído por uma realidade interior e outra, exterior. A ideia de homem interior é formada a partir da faculdade da vontade, que unida à faculdade da memória e da inteligência, constitui a *mens*, estrutura superior e tríade da alma humana. Ora, junto a essa estrutura superior da alma, está sua estrutura inferior, aquela relacionada com as sensações advindas do corpo, os sentimentos e as pulsões. Visto que Agostinho entende o ser humano dotado de vontade e esta como livre, é necessário que o homem seja educado de modo a não se perverter em más ações, mas que tenha condições de aspirar aos bens superiores. Portanto, defende-se que a concepção ética de Santo Agostinho introduz uma forma de vida que é transversalizada pelos conceitos de cultivo da vontade e autoformação. A faculdade da vontade deve ser educada e conduzir o pensamento, a atenção ou visão interior, e buscar o conhecimento que habita dentro da própria alma humana (memória). Essa formação advém do exercício de afastamento de uma vida submetida aos ditames do mundo para uma vida espiritualizada na busca pela sabedoria.

1 O homem como ser de vontade

Se a pretensão deste estudo é discorrer sobre a educação do ser humano com base na filosofia de Agostinho, é necessário esclarecer antes o que esse autor entende por “humano”, isto é, o objeto da educação. Para isso, é preciso retomar parte da antropologia que o filósofo traça no tratado sobre

A *Trindade*. Ele reproduz a noção dualista de homem difundida desde Platão. Apesar do corpo ser considerado por ele como uma criação divina, é também inferior à alma:

[...] Para demonstrar a superioridade da alma sobre o corpo, no *Sobre a natureza do Bem* Agostinho chega a dizer que mesmo uma alma corrompida é superior a um corpo incorrupto, conforme vemos em sua exposição hierárquica dos bens, segundo a ordem natural das coisas (COSTA, 2012, p. 66, grifo nosso).

Essa disposição hierárquica das coisas consiste no grau de não degeneração que elas possuem. A alma, por ser considerada como algo imaterial, não estaria suscetível às vicissitudes do tempo. Entretanto, mesmo considerado com uma natureza inferior à alma, o corpo não deixa de ser uma substância necessária para compor o ser humano.

Três características são específicas da alma na concepção de Agostinho: (a) imaterialidade, (b) ser imagem e semelhança de quem a criou e (c) ter a possibilidade de ser imortal. Como o homem é o único ser da natureza cuja alma pode refletir sobre si mesmo e o mundo em que vive, é considerado como uma criatura acima de todos os outros seres. Por isso, Agostinho definiu e distinguiu a substância que anima o corpo humano como *animus*, enquanto a que anima o corpo dos animais de *anima* (PIRATELLI, 2010). Além disso, por entender a alma como uma realidade não material, aquilo que o faz ser a “imagem e semelhança de Deus”, considerou que ela aproximava o homem do Ser divino. Se este cria o tempo e o movimento do mundo, ele mesmo permanece sempre como é, uma vez que não pode ser circunscrito pela temporalidade. Assim, é a alma e não o corpo quem mais assemelha-se a ele. Ela é uma realidade não material e, por isso, é menos suscetível às intempéries do tempo. Ela é o elemento da substância “homem” que o torna imagem e semelhança de Deus,

A concepção de Agostinho, que segue a interpretação bíblica de que o homem é a imagem e semelhança do Criador, o faz começar sua investigação pela Trindade, através da imagem imperfeita de Deus na humanidade. Segundo ele, conhecendo a sua estrutura mais familiar será mais fácil conhecer a própria Trindade divina. Neste sentido, ele dedica um

amplo tratado sobre o tema, escrito ao longo de dezesseis anos, intitulado *A Trindade*. Arendt¹ (2008) considera essa obra, além de uma defesa de um relevante dogma cristão, um verdadeiro tratado filosófico de cunho original de nosso pensador.

A primeira tríade que Agostinho encontra é no ato do amor. Amar implica três realidades: o ser que ama, o ser que é amado e o próprio amor. Mas, no caso do sujeito que ama a si mesmo, haverá apenas duas realidades, já que o ser que ama e o ser que é amado fundem-se num único objeto. Assim, há duas realidades distintas entre quem ama/objeto do amor e o próprio amor. Quando a alma ama a si mesma, manifestam-se duas realidades: a mente e o amor. Destarte, elas formam, assim, uma unidade e uma relação de igualdade. Só há amor quando ama-se algo, nesse caso, a mente; e a mente só pode amar a si através do amor (Agostinho, 1984, IX, ii, 2, p. 288-289).

O último elemento dessa Trindade é o conhecimento. Não há possibilidade de amor quando não existe esclarecimento sobre o que se ama. Somente a alma humana pode voltar-se para si. O conhecimento da alma é fruto de um processo reflexivo sobre ela mesma. Assim, a mente deve conhecer-se a si mesma para que possa afirmar que ama a si. O conhecimento da alma por ela mesma é rigorosamente igual ao seu amor por si (desejo de conhecer-se e desfrutar de si) (GILSON, 2010, p. 421). Mente e amor, assim como a mente e o conhecimento, são três realidades que formam, quando a mente ama a si, uma unidade. É impossível haver amor quando não há conhecimento. Esse conhecimento que a alma carrega sobre si é intuitivo. Agostinho vê, pois, no homem, a primeira imagem da Trindade: *mens, notitia e amor*. Essa imagem trinitária humana é diferente

¹ A autora define bem o dogma da Trindade através do seguinte exemplo: “O paradigma de uma relação mutuamente predicada entre substâncias independentes é a amizade: pode-se dizer de dois homens amigos que são “substâncias independentes” enquanto relacionadas a si mesmos; são amigos somente na relação que mantêm entre si. Um par de amigos só forma uma unidade, só forma Um, à medida que e enquanto são amigos; no momento em que a amizade acaba, eles são novamente duas “substâncias” independentes”. Isso é, a Trindade é um, na relação, sem modificar a “substância de cada pessoa” (ARENDDT, 2008, p. 362).

em relação à Trindade divina, que já encontra-se totalmente em ato, enquanto, no homem, está em potência.

Cria-se uma espécie de “aliança” de igualdade entre as três realidades e uma união indissociável (Agostinho, 1984, IX, iv, 5-6, p. 292-293). Nessa relação, o produto da mente é o seu conhecimento. Ela mesma concebe-o ao voltar a si, um saber próprio que é exatamente igual ao que ela é. Antes da alma conhecer-se, quando ainda ignorava-se, já existia a potencialidade de conhecer-se. Nesse caso, quando a mente se conhece, ela gera o seu conhecimento. Mas porque não se pode afirmar que a mente ama-se se ela gera também o seu amor? Agostinho responde que ele também já estava como potência antes da alma amar a si. Só é possível a mente encontrar o verbo se ela deseja-o e parte para uma busca que não cessa até alcançar seu objetivo. Ora, o conhecimento é como o nascimento de um filho, cuja mente, enquanto pai, concebe-o através da vontade de gerá-lo. Esse mesmo desejo que originou a busca pelo conhecimento torna-se amor, isto é, uma contemplação da verdade gerada e é ele que impulsiona o desejo a buscar novos conhecimentos (Agostinho, 1984, IX, xii, 18, p. 306). Dessa forma,

realiza-se, de fato, certa imagem da Trindade: a própria mente; seu conhecimento, que é a sua prole e verbo gerado dela mesma; e um terceiro elemento, o amor. Esses três formam uma única unidade e são de uma mesma substância. A prole, ou seja, o conhecimento não é inferior à mente, se esta se conhece na medida de todo o seu ser. O amor também não é inferior, se a mente se ama a si mesma na proporção em que se conhece e existe (Agostinho, 1984, IX, xii, 18, p. 306).

A memória é a primeira faculdade da nova trindade humana constatada pelo autor. Ninguém pode amar algo que ignora completamente. O amor pressupõe que já existe certo conhecimento pelo objeto amado. Assim, uma pessoa pode amar outra, mesmo sem conhecê-la pessoalmente, mas apenas por saber que é alguém de virtude, ou pela sua beleza, etc. O mesmo ocorre quando alguém deseja alcançar o conhecimento, por exemplo, “[...] quem despenderia cuidados e esforços para aprender retórica,

se não soubesse que se trata da arte de bem falar?” (Agostinho, 1984, X, i, 1, p. 309). Não é possível amar o que é desconhecido, porque só é impelido a amar algo quem já possui um conhecimento genérico do objeto. O que pode acontecer é o desejo de querer conhecer melhor, em aspectos mais esmiuçados, particulares, tal objeto. Assim sendo, aquele que deseja saber pode amar através de uma fantasia que imagina ser o objeto conhecido, feita a partir de um conhecimento mais comum; pode-se amar algo que conduz a conhecer coisas novas e ama-se, também, o próprio saber, porém, nunca o desconhecido (Agostinho, 1984, X, ii, 4, p. 314).

Uma vez que Agostinho defende que ninguém ama o desconhecido, há um problema em admitir que a alma ama a si mesma quando se procura, uma vez que ainda é desconhecida para si. Daí vem sua pergunta, “o que, pois, ama a alma, quando com afincos procura conhecer a si mesma para se conhecer, sendo-lhe desconhecida?” (*trin.* X, iii, 5, p. 316). Agostinho conclui que a alma conhece a si, porém não tem esse conhecimento presente integralmente por pensar também em outras coisas relacionadas com o mundo. O filósofo de Hipona adota o preceito grego “conhece-te a ti mesmo”, mas o reformula. Para ele, a regra vale para a alma refletir sobre si de modo a não esquecer o que ela deve fazer: governar bem o corpo e deixar ser dirigida pelo seu criador; estar abaixo do que lhe é superior (Deus) e acima do que lhe é inferior (a matéria).

Quando a alma dedica-se muito mais às coisas corporais, obstrui a sua visão com uma densa nuvem de imagens exteriores que a impede de ver a si puramente. Desse modo, Agostinho distingue a ideia de conhecer a si mesmo da de pensar em si mesmo. A alma, ao invés de pensar em seu conhecimento mais profundo, prefere deter-se em imagens de objetos materiais, das coisas do cotidiano, do prazer e das glórias passageiras. Daí, a distinção de Agostinho entre conhecer e pensar. A alma já se conhece, mas pode decidir por não pensar em si. Quando ela equivoca-se em relação a que ela mesma é, o seu engano consiste em seu pensamento e não em seu conhecimento. Segundo Sérvulo:

[...] A mente não deixa de se conhecer mesmo quando não pensa em si, e mesmo que venha a ter um

pensamento equivocado enganando-se a respeito de sua verdadeira natureza (por exemplo, ao se considerar substância corporal). Quando isso ocorre, o erro não está na *notitia* – conhecimento inseparável do próprio ser da alma – mas na *cogitatio*, pois a alma pensando sobre si mesma pode interpor entre si mesma e seu verbo uma série de imagens sensíveis, e se considerar como sendo tais imagens sensíveis. Essa ilusão provém de uma má orientação do amor, que em vez de se dirigir para o espiritual, fixa-se no móvel” (1996, p. 59-60, grifos da autora).

A alma não se conhece, mas se reconhece na medida em que passa por essa purificação das imagens externas quando pensa em si e quando acessa todas as verdades. Nas palavras do autor: “Com efeito, não dizemos que um homem conhecedor de muitas ciências não ignore a gramática, quando nela não pensa, por estar mais preocupado com a medicina. Pois uma coisa é não conhecer e outra não pensar em si mesmo” (Agostinho, 1984, X, v, 7, p. 319, grifo nosso). Aí está claramente uma reformulação da primeira imagem trinitária do homem. A faculdade que antes era o conhecimento, agora, passa a ser a memória. Já que não é possível pensar que se pode amar o desconhecido e que a alma possui em si uma parte que se procura, e outra que é encontrada, então, ela deve conhecer-se em sua totalidade. Nesse caso, a alma não se conhece, mas já é conhecida ou, nas palavras de Gilson, “[...] é por isso que, quando o pensamento vem a se perceber, não se diz que ele se conhece, mas que se reconhece” (2010, p. 423).

Assim como a alma entende, ela sabe que deseja e esse querer é orientado por sua vontade. Para desejar é preciso igualmente existir e viver. Ela também sabe que se recorda e, mais uma vez, necessita ser e viver para poder recordar-se. Sabe-se, por conseguinte, que a alma possui essas três faculdades: inteligência, memória e vontade. As duas primeiras são versadas na ciência de muitas coisas, enquanto a última as faz buscar e gozar dessas coisas, usá-las com alguma utilidade (Agostinho, 1984 X, x, 13, p. 327). Em suma, na memória, guarda-se o conhecimento, sobretudo, o de si. A vontade é o que move a mente para apreender, ou lembrar-se desse conhecimento. A

inteligência é a consciência da mente como presente a si mesma (SÉRVULO, 2001). Ela é o que pensa sobre si. O pensar, por sua vez, é o resultado da inteligência. Mesmo a alma, com suas deficiências e erros, por ser humana, não pode perder a sua estrutura. Por isso, segundo o Sérvulo (1996), ela é uma atividade trinitária, isto é, sua própria substância é tríade. A estrutura da alma humana é entendida aqui como uma trindade.

2 A educação do ser humano pela vontade

No tópico anterior, procurou-se apresentar o argumento de que, para Agostinho, o ser humano é formado também por sua vontade. Por ela ser uma mobilizadora das ações humanas, detém-se agora em seu respectivo cultivo para explicitar uma ideia de formação humana presente nos estudos do autor. Para isso, recorre-se aos textos *O livre-arbítrio*, *A Doutrina Cristã*, *Confissões* e *De magistro*.

O problema da origem do mal foi a pergunta mobilizadora de Agostinho desde sua juventude. Com o propósito de descobrir a resposta, ele adotou inúmeras concepções de mundo, inclusive aquela oferecida pelo maniqueísmo. Todavia, essa concepção, como aponta Oliveira (1995, p. 244) “[...] era cômoda, mas metafisicamente insustentável”. N’*O Livre-arbítrio*, livro escrito justamente na intenção de discorrer sobre essa questão, ele relembra sua trajetória na busca incessante por uma resposta que trouxesse a tranquilidade da verdade.

Todavia, antes de procurar a origem do mal, é necessário esclarecer o que é uma má ação, do ponto de vista agostiniano. Uma ação não pode ser considerada má devido aos julgamentos externos ou à punição da lei, visto que muitos inocentes são condenados de ambas as partes sem terem agido de forma reprovável. Agostinho mostra-se adepto a uma “moral da intenção”. Para ele, não é possível identificar, no próprio ato externo, a sua maldade ou bondade. Uma ação tornar-se-á má ou boa na sua gênese, isto é, na intenção da qual ela origina-se. Se essa intenção é guiada pela paixão (sentimentos e impulsos corpóreos), a ação será má, mesmo que o ato

concreto não resulte, por si, em um mal. No entanto, se a intenção é guiada pela razão, então, todo o ato é bom, mesmo que dele origine-se uma consequência não tão boa.

Neste sentido, a paixão é uma má orientação do desejo que leva o homem a cometer o mal. Segundo Oliveira (1995), o termo concupiscência é consonante à ideia de *cupiditas*. Conforme a autora, Agostinho refere-se com esse termo ao “[...] grande desejo de bens ou gozos materiais, isto é, às paixões descomedidas [...]” (1995, p. 246). Não são consideradas ações más aquelas onde não há o desejo orientado pela paixão. Em suma, o desejo é mal orientado quando faz com que o ser humano volte-se e conceda demasiada atenção às coisas que se corrompem ao tempo e que são menos valorosas do que ele próprio, pois se degeneram sem sua vontade.

Para Agostinho, o corpo só age mal se a alma já está corrompida. Ela é quem deve governar o corpo. Nesse caso, se este atua de modo a prejudicar a si e aos outros, é porque a sua dimensão superior direcionou-o de forma equivocada. Nada, além de sua própria determinação, pode submeter a razão às paixões. Como a razão aqui é considerada um bem maior do que apetites corporais, e igual entre o intelecto de cada pessoa, nada poderá perverter a razão a ficar submissa dos desejos sensíveis do corpo. Se a paixão fosse mais forte que o intelecto, seria comum os animais mais fortes dominarem os mais fracos, inclusive o ser humano. Mas, ao contrário disso, é o ser humano, com o uso da razão, que domina os animais e a natureza que o cerca (Agostinho, 1995, I, x, 20, p. 50).

Ora, uma vez que o que se encontra abaixo da mente/razão não pode ordená-la e uma razão não pode determinar outra, já que elas se equivalem, poderia um ser superior tornar o intelecto submisso às paixões? Deus não pode submeter a razão às paixões, visto que ele é bom e daí o impasse em admitir a existência do mal. Neste sentido, Agostinho conclui que nada exterior à mente pode forçá-la a viver conforme o desejo pelo mundo sensível a não ser sua própria vontade. “Portanto, não há nenhuma outra realidade que torne a mente cúmplice da paixão a não ser a própria vontade e o livre-arbítrio” (Agostinho, 1995, I, xi, 21c, p.52). Na tradução de Oliveira (1995, p. 251), *arbitrium* é entendido como “decisão”. Assim

sendo, a alma que se subjuga às paixões ao invés da razão, faz isso por “livre decisão”. Decidir é algo que cabe especificamente à faculdade da vontade.

O desejo dos seres humanos por uma vida feliz ou integral, isto é, uma vida na qual os homens dediquem-se ao que de mais preciso possuem, ou a sua especificidade, mostra que eles possuem não apenas uma vontade, mas também uma *boa vontade*. A boa vontade é aquilo que desperta o desejo humano para aspirar a uma vida sábia, honesta e justa. Nesse caso, é importante esclarecer a diferença entre a vontade e o desejo. Existe um desejo que não passa pelo crivo da racionalidade. É um puro impulso do corpo, um jogo de sensações. Esse desejo, ao ser atendido irrestritamente, torna-se uma má vontade. Por outro lado, se ele é controlado pela racionalidade, torna-se uma boa vontade (REIS, 2013). Quem não possui uma boa vontade tende a preencher a sua vida com as coisas mais baixas da existência, com as quais se ocupam também os animais. Ela não depende de nenhum outro agente externo ao ser humano. As ações, quando originadas da vontade, são de responsabilidade humana.

Agostinho afirma que a vontade foi feita para ser reta e, portanto, boa. Quando, por sua própria escolha, ela volta-se para o mal, isto é, as coisas que são inferiores, perverte sua própria função ou sua própria existência. É nisso que consiste o pecado. Todavia, apesar de conceder à vontade uma tarefa boa, o que Agostinho deixa implícito é a plasticidade que ela tem para voltar-se tanto para um “lado”, quanto para “outro”. Ora, a maleabilidade do ser humano, a contingência de suas ações e o seu livre arbítrio são o que permitem sê-lo educado, isto é, passar por um processo de formação que o converterá num modo de vida. Esse modo de vida, interessou a muitos filósofos e não apenas a Agostinho, porque compreendiam que a última consequência desse caminho é a felicidade como finalidade do ser humano.

Para Agostinho, a felicidade é a finalidade que baliza as ações dos seres humanos. Dessa forma, o modo de vida entendido pelo filósofo permite que se pense enquanto um ato de formação mediante o cultivo de si. Agostinho, em suas palavras, afirma que, em relação à formação da vontade, todo ensinamento deve ter como meta “*condenar e reprimir tal movimento*

da queda para os bens mutáveis, e orientar nossa vontade a escolher os bens eternos, condizendo-a ao gozo do Bem Imutável” (1995, III, i, 2, p. 149, grifo do autor). Em Agostinho, o conceito de beatitude configura-se como o propulsor do pensamento sobre o fim (ou a finalidade) do ser humano. Em última instância, atingir essa função resulta em uma vida feliz. Essa preocupação não é original do bispo hiponense. Antes, já circundava o pensamento grego e helenístico. Mas apesar disso, Agostinho tece novas roupagens a esse antigo problema. Ele não é o único a defender a liberdade dos homens frente aos objetos sensíveis do mundo. As noções de “vida feliz” mais significativas apontam para uma crítica à dedicação exclusiva aos bens materiais, às honrarias, ao prazer do corpo, às glórias etc.

N^a *vida feliz*, apresenta-se um Agostinho mais próximo de sua conversão ao cristianismo do que estivera em seus últimos nove anos como maniqueísta, influenciado, agora, mais pela filosofia ciceroniana do que pela literatura apologética, exegética e das sagradas escrituras. Ainda assim, ele estabelece uma ruptura com a filosofia grega, uma vez que para esta a felicidade encontra-se no desenvolvimento da razão e no amor à filosofia. Para Agostinho, a *beata vita* reside no desenvolvimento racional enquanto meio para chegar a um sumo bem final, que, posteriormente, em sua obra, será a imagem de Deus (Sumo bem e verdade) (FRANGIOTTI, 1998).

Apesar da felicidade estar adiada para um plano realizável plenamente após a vida terrena, em porções menores, ela torna-se possível ainda na vida material, na medida em que a vontade humana for bem orientada, visto que, embora a felicidade seja um bem a ser alcançado ao transcender a própria vida enquanto um corpo vivo, nos primeiros escritos de Agostinho sobre o tema, a *beata vita* pode ser parcialmente usufruída mediante uma boa conduta humana. Muito próximo do pensamento grego e de seus contemporâneos latinos, ele aponta o movimento filosófico como propulsor da felicidade. Por conseguinte, a aproximação do bem supremo acontece na medida em que esse processo desenvolve-se (SANGALLI, 1998). Agostinho considera, em seu diálogo *A vida feliz*, que não é possível ser feliz aquele que deseja algo que não pode possuir. Ora, a aspiração por bens materiais que estão muito acima da posse humana é algo que, segundo

ele, adoece o espírito. Neste sentido, dificilmente poderá ser feliz aquele que vive o infortúnio de querer e não possuir. Por outro lado, não são todas as coisas que, ao desejar e possuir, conduzem o ser humano à felicidade. Querer e possuir vícios, por exemplo, não pode conduzir o ser humano a uma vida bem vivida. Além disso, a posse de algum objeto corporal do desejo não garante o repouso da alma. Esse mesmo objeto pode vir a deteriorar-se no tempo, a encontrar sua finitude como tudo que possui materialidade. Dessa forma, a felicidade não está em possuir ou não possuir objetos da vontade, mas em saber escolher o que se deve desejar, isto é, em almejar o objeto que merece dedicação e em bem orientar a própria vontade.

Neste sentido, o que resta é investigar qual objeto deve ser digno do desejo humano para a fruição de uma vida bem vivida. Agostinho considera que não pode ser feliz alguém que deseja algo e não o possui. Neste caso, já aí deve-se descartar os bens materiais como legitimadores em si da felicidade, pois se faz “necessário que se procure um bem permanente, livre das variações da sorte e das vicissitudes da vida. Ora, não podemos adquirir à nossa vontade, tampouco conservar para sempre, aquilo que é perecível e passageiro” (Agostinho, 1998, II, 11, p. 129). Dessa forma, o que seria sensato ao ser humano é perseguir um objeto que esteja acima das vicissitudes do mundo temporal. Ora, ele refere-se, com isso, à busca humana pela verdade, pelo conhecimento que, em última instância, funde-se na figura de Deus.

Desse modo, o distanciamento do que pode trazer uma felicidade efêmera é um exercício de pensamento e de prática que se desprenderá em consequências concretas na vida das pessoas. É um exercício do pensamento porque é a vontade, enquanto reguladora dos desejos, que deve “treinar” o seu olhar para as realidades que são perenes, que tragam tranquilidade à alma e não aqueles objetos que a preocupam e deixam-na instável. Mas é também um exercício prático, porque esse pensamento, ancorado em um discurso de verdade, converte-se em ações concretas na vida diária. Portanto, Agostinho confirma que a plenitude de bens materiais ainda não é sinônimo de felicidade. Muito pelo contrário, referindo-se ao personagem Orata, de Cícero, conclui que: “Quanto mais inteligente fosse ele, mais

perceberia que poderia perder todos os seus bens. Esse receio o perseguiria e verificar-se-ia o dito popular: ‘a um homem sem segurança seu próprio mal o torna conformado’” (Agostinho, 1998, IV, 26, p. 147).

Em última instância, uma vida feliz, para Agostinho, é uma vida que de nada carece. Neste sentido, a carência mais perturbadora é a carência enquanto falta de sabedoria. A sabedoria, conforme o autor, consiste na moderação do espírito: “isto é, aquilo pelo que a alma se conserva em equilíbrio, de modo a não se dispersar em excessos ou encolher-se abaixo de sua plenitude” (Agostinho, 1998, IV, 33, p. 154). Destarte, a destemperança é o rebaixamento da vida humana a prazeres, ambições e paixões que igualariam o indivíduo ao nível dos animais. Ora, viver conforme o equilíbrio nada mais é do que o esforço cotidiano para que o ser humano ascenda a uma realidade que lhe é superior, abandonando cada vez mais seu mundo animal. Trata-se de um verdadeiro processo formativo humano, pois não realizar esse movimento implicaria a realização desviada dos mais frívolos impulsos, o que não distanciaria o homem do reino da natureza. Alcança-se, aqui, o propósito central deste estudo, na concepção de que esse processo formativo implica a constituição de uma vida feliz.

Agostinho, como foi lembrado anteriormente, entende que a capacidade de desprendimento material é construída por etapas de autoformação. Em suas palavras:

Com efeito, não é um bem de pouco valor, não apenas o fato de ser uma alma, cuja natureza já ultrapassa qualquer corpo, mas também de ser capaz, com a ajuda do Criador, de aperfeiçoar-se a si mesma e, por um piedoso empenho, poder adquirir e possuir as virtudes por meio das quais poderá vir a libertar-se dos tormentos da dificuldade e da cegueira do erro.

Se assim é, a ignorância e a dificuldade dessas almas, no momento de nascer, não serão para elas o castigo do pecado – mas sim um estímulo ao progresso e um início de perfeição. Pois não é pouca coisa, antes mesmo de qualquer boa obra meritória, ter a alma recebido a capacidade de um julgamento natural, por

meio do qual prefere a sabedoria ao erro e o repousa à dificuldade. *Assim, pode ela chegar àquela Sabedoria e repouso, não por seu nascimento, mas pela constância nos esforços*” (Agostinho, 1998, III, xx, 56, p. 213, grifos nossos).

No texto *A doutrina cristã*, Agostinho desenvolve, ainda na primeira parte do livro, uma síntese moral que pode ser entendida como um processo formativo. Nela, encontra-se o que se tenta entender como exercício de autoformação, isto é, um trabalho que o homem exerce sobre si mesmo a fim de aperfeiçoar-se enquanto ser humano. Inicia-se por lembrar que, para ele, o mundo (enquanto totalidade) é classificado de modo a existirem coisas para serem fruídas, coisas para serem usadas e coisas que participam de ambas categorias. O fruir diz respeito ao ato de contemplação. A vontade deseja e não possui descanso até encontrar o objeto desejado. Ora, uma vez conquistado tal objeto, a alma contempla-o e compraz-se com ele. A saciedade perene é, portanto, a finalidade da procura e o término do desejo. Por outro lado, a vontade que não repousa na posse daquilo que é desejado, mas apenas usa tal objeto como um meio para chegar a um estado em que não precisa mais desejar. Quando a alma utiliza algo como meio para chegar a um fim, ela desenvolve uma relação de uso com o mundo. Daí origina-se a ideia de que a posse de nenhum bem material pode fazer o ser humano fruir. Isso ocorre porque a própria condição temporal dos objetos não permite que se possa regozijar-se por muito tempo quando de sua posse. Os objetos e a vida, enquanto um elemento terreno, têm uma determinada duração e caminham para a sua finitude. Agostinho estabelece esse princípio da seguinte forma: “de tudo o que expusemos deduz-se que devemos gozar unicamente das coisas que são bens imutáveis e eternos. Das outras coisas devemos usar para poder conseguir o gozo daquelas” (Agostinho, 2002 I, xxii, 20, p. 58). Além disso, o desejo, enquanto parte constitutiva do ser humano, sempre busca algo a mais, que, no fim, nunca satisfaz. Neste caso, se os bens materiais sempre deixam uma lacuna a ser preenchida no homem, a felicidade encontra-se na posse daquilo que é perene, constante e sem

devir. Assim, não é quem possui o que quer que é feliz, mas quem possui esses bens imutáveis.

É possível amar apenas o Bem Imutável de forma absoluta, porque ele mesmo não é sujeitado à corrupção. É concebível amar um semelhante, as glórias e honrarias, e até mesmo aos bens materiais conquistados ao longo da vida. No entanto, é necessário ter clareza que o amor dedicado a esses bens tende a deixar de existir – a própria fruição tende a ter fim – exatamente como esses mesmos objetos estão destinados à corruptibilidade no decorrer do tempo.

É necessário esclarecer que, para o autor, o que movimenta as ações morais é o amor. Como ressalta COSTA (2009), na esteira de Agostinho, o amor define o peso da vontade humana, isto é, a intensidade do desejo. Ele também é um elemento natural do homem, que decorre da livre vontade, uma das faculdades da *mens*: “Se existe um problema, pois, este não diz respeito ao amor como tal, nem à necessidade de amar, nem ao objeto em si, mas unicamente à intensidade do amor dada ao objeto a ser amado [...]” (COSTA, 2009, p. 39) Nem mesmo a intensidade do amor é má. Ela apenas torna-se prejudicial quando é direcionada de forma incorreta. Apesar dos seres humanos amarem essas quatro formas de objetos, há uma intensidade ou uma hierarquia nesse amor. Neste sentido, quem inverte a ordem dos amores desenvolve alguma forma de vício, contrário a uma vida sábia. A esse desejo de si desordenado, Agostinho chama de orgulho.

O bispo hiponense considera que filósofos como os neoplatônicos não desprezavam o corpo, mas, sim, a corruptibilidade dele na medida em que, nele, o Bem-Uno é exaurido. Se, em Agostinho, o corpo é corruptível porque a mente direciona mal o seu amor, para os neoplatônicos, ele é mal porque está afastado do Bem, sendo assim, impedido de agir bem. Eis aí uma diferença fundante na concepção sobre o corpo de nosso filósofo e das teorias de Plotino e Porfírio. À parte isso, todos os seres humanos correm o risco de cair no orgulho, na dedicação excessiva para si mesmo, desconsiderando o que está a sua volta e as realidades que lhe são superiores, como a busca da verdade – em última instância, a própria imagem de Deus.

Assim posto, os seres humanos podem amar a sua existência, mas esse amor precisa ser bem orientado para não se tornar orgulho. É necessário que a alma ame a si, mas não mais do que aquilo que lhe é superior (o bem imutável). É preciso também amar o corpo, mas não se entregando a todos os desejos e pulsões dele, bem governando-o, dando-lhe o que é preciso para conservar a sua boa saúde. A ordem do amor começa com o Bem Imutável e desce até o nível das coisas mutáveis. O ser humano não deve ser amado por sua possibilidade de corrupção, mas porque pode ascender ao bem imutável. Este, por sua vez, é amado por ele mesmo, daí vem a verdadeira fruição, porque ele jamais passa. Os bens materiais, por sua vez, não devem ser amados por eles mesmos, mas somente na medida em que auxiliam a alcançar ao bem superior. Por isso, Costa (2009) argumenta que o preceito moral de Agostinho é tanto baseado na busca da felicidade, quanto no dever moral.

Na forma apontada pelo bispo hiponense, a felicidade está diretamente associada à plenitude espiritual (e não à plenitude material). Pode-se entender a plenitude como o antônimo da carência, da falta de algo, mas é importante lembrar que, assim como ela não se encontra na falta, também não se acha nos excessos. A plenitude é aquilo que garante uma medida necessária, justa e moderada de algo. Neste sentido, a plenitude espiritual está diretamente associada com a sabedoria, ambos são elementos fundamentais para possuir o bem imutável e, por conseguinte, a felicidade ou a tranquilidade da alma:

Mas nem tudo depende exclusivamente da vontade humana. A graça divina tem um papel fundante na constituição de uma vida feliz para Agostinho. O ser humano “deverá, a partir dela, mergulhar na interioridade de sua própria alma, que é a morada da verdade e, daí, transcender para Deus, que é o princípio e o fim último de todas as criaturas e a própria verdade” (SANGALLI, 1998, p. 147). Agostinho traça um caminho moral que o diferencia, por sua vez, de outros filósofos que pensaram o mesmo problema sobre a felicidade. O que o singulariza de outros pensadores que estiveram no centro dessa discussão é o fato de que, na filosofia cristã, ela não depende exclusivamente da vontade humana. Antes, existe um elemento

da graça divina que é simplesmente ofertado ao homem. É por isso que, apesar da filosofia ser, nessa concepção, o caminho para a vida beatificada (vida sábia), ela também pode tornar-se um empecilho para isso.

Agir de forma virtuosa, com sabedoria, está relacionado com os valores que os seres humanos elegem para orientar o agir, pois a ação virtuosa é a exteriorização dos valores que são internos aos sujeitos (ORTIZ, 2012). Trata-se, então, de esclarecer de que forma o ser humano pode galgar esses degraus e reconhecer os valores que pautam o modo de vida ético proposto pelo filósofo. Cabe salientar que essa é uma atribuição singular da educação enquanto caminho que conduz o homem a uma vida beatificada.

O método pedagógico de Agostinho, para isso, segue a maiêutica socrática. Trata-se de levar o discípulo, através de um jogo de questões-respostas-refutações, do inferior ao superior; do sensível ao inteligível e do temporal ao eterno. Na medida em que esses aspectos tornam-se claros, o ser humano pode determinar seus valores e agir em consonância com a virtude. O exercício pedagógico consiste em o mestre conduzir, através do jogo de interrogações, o discípulo a constatar o verbo interior que habita dentro de si. Afinal, no *De Magistro* Agostinho trata da impossibilidade do mestre em assimilar a aprendizagem pelo discípulo. Ele pode, no máximo, apontar a direção para onde se deve direcionar o olhar. O mestre, portanto, “deve agir com cautela, posto que não pode pretender mostrar desde o princípio os objetos mais excelsos, pois poderia deixar o discípulo deslumbrado com sua luz, voltando às sombras” (ORTIZ, 2012, p. 87).

Para entender a forma como um valor pode ser ensinado, é necessário resgatar a argumentação de Agostinho no *De magistro*. Nele, constata-se que as palavras são signos que possuem validade enquanto representantes de objetos concretos por meio da linguagem. Para o filósofo, não é possível ensinar sem fazer uso de sinais, pois, sem eles, o homem pode cair em inúmeros equívocos. É importante observar que esses sinais dizem respeito tanto às palavras quanto ao gesto de apontar para o objeto cuja palavra significa (definição ostensiva). Neste sentido, a palavra, por si só, não pode ensinar nada de novo. Se não é conhecido o objeto que ela representa, não há possibilidade de entendê-la na linguagem. Se já se

conhece o objeto que ela substitui na comunicação, então, ela, sozinha, ensina aquilo que já é sabido. Em outros termos, é apenas contemplando os objetos reais que é possível entender um signo. Caso contrário, este não passará de um som ou um ruído sem qualquer importância. Aprende-se na medida exata em que o objeto a ser aprendido mostra-se em nossa presença gerando, assim, uma visão exterior (do corpo) ou uma visão interior, da mente (uma lembrança). Dessa forma, Agostinho define o sentido de mestre como sendo aquele que mostra a presença da coisa mesma aos sentidos corporais ou à mente do discípulo. O único que pode apresentar a realidade inteligível ao homem interior é Deus, num processo de iluminação das ideias, ou das razões seminais de tudo que é (ESTÉVEZ, 1997).

Agostinho distingue a ciência sensível-prática da ciência inteligível. A ciência sensível diz respeito ao mundo físico, às coisas materiais. Por sua vez, a ciência inteligível só pode ser acessada pelo “homem interior”, que pode “ver com a mente” aquilo que não pode ver com visão do corpo. Mas nem sempre o homem pode contemplar toda verdade inteligível das ideias de uma vez só. Analogamente, seria como olhar diretamente para a luz do sol, o que não é possível sem algum dano físico. Da mesma forma, por estar acostumado com a sombra, sem a verdade, é paulatinamente que o ser humano acessa-a (ESTÉVEZ, 1997). No caso dos valores, como o princípio *uti/frui*, utilizar efemeramente de coisas que não possuem permanência e fruir das que resistem ao tempo não é possível “mostrar” o objeto que eles correspondem, visto não possuírem materialidade.

Neste sentido, Agostinho afirma que o homem deve ser auxiliado em sua busca pela verdade, o que destaca o papel do mestre nessa trajetória. Trata-se da tarefa de levar o interlocutor, através do jogo de perguntas e respostas, ancoradas numa argumentação lógica, a concluir e contemplar a verdade alcançada por seus próprios esforços. O conhecimento ou a verdade é fruto individual. Ela não se apreende por imposição, violência ou autoritarismos. Cada indivíduo pode contemplá-la e auxiliar os seus semelhantes nessa busca, mas ninguém pode “transferi-la” para outra pessoa. Em última instância, para Agostinho, quem permite e auxilia o ser humano na contemplação da verdade é um “mestre interior”, o próprio Deus,

que habita na alma de cada ser humano. A graça divina, mais uma vez, destaca-se como algo que não apenas favorece a contemplação da verdade, mas também torna-a acessível ao homem.

No que tange à educação dos valores, é pertinente fazer uma distinção, para fins didáticos, da diferença entre apreensão e compreensão. A primeira está relacionada às conclusões. Ela pode ser transmitida, memorizada e repetida, isto é, pode ser generalizada. Ao contrário, a compreensão diz respeito às etapas que se deve percorrer para alcançar uma resposta final. A compreensão trata dos meios e não apenas dos fins. Ela não pode ser generalizada, porque se uma pessoa compreende, não está apenas repetindo o que ouviu dizer, ela não obedece e reproduz inadvertidamente o que lhe “transmitiram”. Quem compreende sabe dos meios que sustentam uma conclusão e, dessa forma, não conclui por obediência, mas porque entende o sentido. Do mesmo modo, acontece com quem aprende um valor. A aprendizagem, para Agostinho, está relacionada com a compreensão. Dessa forma, se o sujeito não galga, por seus esforços, todo o árduo caminho argumentativo que sustenta um valor, um princípio que orienta o agir, ele não se sentirá comprometido com este. Por isso, Ortiz (2012) afirma que um valor possui sentido quando quem o coloca em prática “sente-o”, compreende por que está agindo como tal e, por isso, compromete-se em ser orientado por ele.

Essa importante tese de Agostinho permite compreender que, da mesma forma como só se aprende os signos mediante o objeto significado, só se aprende os valores quando eles são sentidos. Não é possível ensiná-los sem que se mobilize essa parte do sentimento (advinda do entendimento) que dá sentido aos valores: “transferido isso ao âmbito dos valores, a consequência é que esses não podem ser ensinados se não forem sentidos interiormente” (ORTIZ, 2012, p. 88). No entanto, como esse trabalho que o ser humano faz em si mesmo – por nós denominado de “autoformação” – necessita de uma verdade que se encontra além do próprio sujeito, cabe-lhe empenhar-se em viver em consonância com ela.

A verdade, o conhecimento – em última instância, o próprio Deus – são o parâmetro pelo qual o homem guia-se para a vida beatificada. Com

isso, é possível indicar que, apesar do ser humano trabalhar sobre si mesmo na tentativa de ser autônomo em relação ao mundo, ele prende-se a um parâmetro. Todavia, o próprio trabalho sobre si estaria fadado ao fracasso se não tivesse esse modelo no horizonte. A argumentação de Agostinho sobre a constituição de uma vida beatificada indica o estreito laço existente entre a verdade e a felicidade, isto é, ao descobrir a verdade é possível, por uma ação voluntária, viver conforme ela. Neste sentido, se a felicidade dependesse exclusivamente da concepção de cada indivíduo (sem um parâmetro), seria o mesmo que admitir a multiplicidade da verdade, bem como seria soberba do ser humano pretender colocar-se acima desta ou independente dela.

Por fim, surge dessa concepção uma noção de mestre e uma concepção de discípulo. Para Agostinho, os signos, por si só, não são capazes de ensinar coisa alguma, porque antes o sujeito que aprende já deve conhecer a coisa que está sendo representada. Desse modo, mestre é aquele que pode mostrar o objeto em si e não apenas o seu signo. Quando se trata de conceitos puros, o único que pode mostrá-los é Cristo, visto que mestre terreno algum pode mostrar aquilo que não possui materialidade. Se Deus é o mestre, então, todas as pessoas podem ser discípulas da verdade. No entanto, só pode ser verdadeiramente chamado de discípulo aquele que trabalha para converter a sua vontade em uma boa vontade e que, assim, vive virtuosamente (ESTÉVEZ, 1997).

Considerações finais

A descoberta feita por Agostinho de que o homem é um ser de vontade desdobrou-se em outros importantes estudos acerca do ser humano. Seguindo Oliveira (2008), a concepção de que a pesquisa científica deve ser necessariamente sobre o presente e a compreensão do tempo linearmente constituído, tornando o passado desinteressante, é uma noção obsoleta de compreender a história da humanidade. Isso porque o passado ainda influencia o presente e pode conter importantes lições para compreender e superar os problemas da atualidade, uma vez que “o diálogo com os grandes

homens do passado somente é possível, por conseguinte, para aqueles que, no presente, são capazes de entender o seu mundo como história e não como verdade” (OLIVEIRA, 2008, p. 5). A psicanálise, por exemplo, trabalha com a noção de que o indivíduo é “desejante” constantemente. Ora, compreender o ser humano como algo dotado de vontade, como se apresentou no decorrer deste trabalho, é uma concepção já defendida por Agostinho há, pelo menos, dezesseis séculos antes de Freud formular os seus primeiros escritos.

Pelo viés psicanalítico, o querer não possui limites, pois ele está atrelado à insuficiência e à vulnerabilidade que circunda o próprio homem. O capitalismo, por sua vez, consciente desse processo “canaliza”, através da publicidade, o desejo para produtos compráveis, como se eles pudessem colocar fim à busca incessante de modo a preencher essa fragilidade humana. No entanto, ao adquirir determinado produto, a busca não cessa, a vontade não repousa, a inquietude e a insegurança de uma existência repleta de caminhos incertos retornam como uma doença que se acreditava estar erradicada (JUNIOR, 2018). Esse processo é descrito por Kehl (2017) como a colonização do inconsciente pelo capitalismo. Dessa forma, por muitas vezes, o sujeito contemporâneo não segue mais modos autênticos de vida, que o realize propriamente enquanto humano, mas aquilo que apenas promete realizá-lo. Entretanto, essa promessa nunca é cumprida como o esperado.

Em seus estudos sociológicos, Bauman (2008) demonstra que a sociedade, por ele denominada de “sociedade de consumidores”, é pautada em um ritmo veloz de produção e de validade dos produtos. A aquisição destes, por sua vez, é sinônimo de inclusão ou exclusão na medida em que os indivíduos aceitam ou não viver conforme essa lógica. Além disso, o próprio campo de escolha dos sujeitos é extremamente limitado, como revela o autor: “ Você também não é livre para influenciar o conjunto de opções disponível para a escolha: não há outras alternativas possíveis, pois todas as possibilidades realistas e aconselháveis já foram pré-selecionadas, pré-certificadas e prescritas” (BAUMAN, 2008, p. 110). Além de tudo, o sociólogo polonês afirma que a sociedade capitalista está ancorada no

princípio de que não é possível retardar ou permanecer o que quer que seja. Neste sentido, se, para Agostinho, uma vida baseada na posse de produtos materiais é uma vida menos realizável pela própria natureza deles, uma vez que se degeneram com o tempo, agora os próprios produtos são feitos para não durarem mais do que uma “coleção”, “um prazo”, “uma estação” ou alguns meses.

Ora, o que se pode depreender deste estudo parece tornar Agostinho mais atual em pleno século XXI do que em certo sentido o era há quase dezesseis séculos atrás. O alto índice de produção material revela o consumo desenfreado de nossa era. Descobre-se uma existência insatisfeita constantemente porque não há deleite nos objetos adquiridos. Agostinho alicerça toda sua ética, que se traduz como uma “ética da felicidade”, justamente na noção de “apartação” ou indiferença aos bens materiais. Retornar a grandes pensadores do passado, como é o caso de Agostinho, parece de crucial importância para erigir pilares onde se possa bem sustentar possibilidades de resistência a modos de vida que afetam negativamente a ideia ética de que a vida humana deve ser bem vivida e que isso demanda a educação da vontade.

O filósofo entende que o ser humano, já em sua origem, possui algo de diferente em relação ao restante da natureza. Sua capacidade de pensar, recordar, comunicar-se e escolher o que desejar tornam-no uma criatura singular. Essa particularidade, conforme Agostinho, refere-se à alma, estrutura humana e imaterial. Esta, por sua vez, é formada a partir de três faculdades: memória, inteligência e vontade. É essa última faculdade que destacamos no percurso aqui traçado, uma vez que o ponto central é como cultivá-la para que o ser humano não venha a perder-se numa existência sem sentido, isto é, para que ele desenvolva todos os elementos que o tornam o que ele mesmo é. Assim, uma vida bem vivida pode aproximar-se da felicidade terrena, mesmo que em pequenas porções. Isso acontece na medida em que o ser humano educa sua vontade para desejar objetos que possuam uma existência perene ao invés daqueles que detêm apenas uma curta duração no tempo. Com isso, Agostinho desenvolve um parâmetro para nortear as relações do sujeito com o mundo (entendido apenas como

objetos materiais), com o seu semelhante e com ele mesmo, conforme expresso na ideia de utilização e fruição, esboçada no livro *A Doutrina Cristã*.

Referências

AGOSTINHO, santo, bispo de Hipona. *A Trindade*. Trad. de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 1984. (Coleção Patrística).

AGOSTINHO, santo, bispo de Hipona. *O Livre-arbítrio*. Trad. de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1995. (Coleção Patrística).

AGOSTINHO, santo, bispo de Hipona. *A vida feliz*. Tradução de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1998. (Coleção Patrística).

AGOSTINHO, santo, bispo de Hipona. *A Doutrina Cristã*. Trad. de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Patrística).

ARENDT, Hannah. Quaestio mihi factus sum: a descoberta do homem interior. In _____. *A Vida do Espírito*. Trad. de Cesar Augusto de Almeida; Antônio Abranches; Helena Martins. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2009. p. 315-374.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o Consumo: a transformação de pessoas em mercadoria*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. Acesso em 15 de Abr. de 2019. Disponível em: <https://yadi.sk/i/csNXEE303GUF5R>.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. *Introdução ao Pensamento Ético-Político de Santo Agostinho*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ESTÉVEZ, Antonio Pérez-. Ciencia y docencia en Agustín y Tomás de Aquino (del maestro agustiniano al maestro tomista). *Revista Española de filosofía medieval*. v. 3, p. 103-114, 1997. Acesso em 15 de Abr. de 2019. Disponível em: < <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/refime/article/view/9705>>. <https://doi.org/10.21071/refime.v4i.9705>

FRANGIOTTI, Roque. Introdução. In: Agostinho. *A Vida Feliz*. Trad. de Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1998. p. 111-116.

GILSON, Étienne. *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Paulus, 2010.

JÚNIOR, Nelson da Silva. O mal estar no sofrimento e a necessidade de sua revisão pela psicanálise. In: _____; SAFATLE, Vladimir; DUNKER, Christian (orgs.). *Patologia do Social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 3558.

KEHL, Maria Rita. Três motivos (pelo menos) para se ler Freud, hoje. In: KUPERMANN, Daniel. *Por que Freud Hoje?* São Paulo: Zagodoni, 2017.

OLIVEIRA, Nair de Assis. Notas Complementares. In: AGOSTINHO. *O Livre-arbítrio*. São Paulo: Paulus, 1995. p. 243-294.

ORTIZ, Ángel Damián Román. Valor y Educación del Amor Según Max Scheler y San Agustín de Hipona. *Studia Gilsoniana: a journal in classical philosophy*. Lublin, p. 7589, 2012. Acesso em 15 de Abr. de 2019. Disponível em : <
<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-73723edd-3f83-4be38751-e1abac3372ef/c/Article-Roman-Ortiz.pdf>> .

PIRATELLI, Marcos Roberto. O Conceito de Homem em Santo Agostinho. In: VIII JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS; I JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS, 2010, Maringá. Anais de evento. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 1-15. Acesso em 15 de Abr. de 2019. Disponível em: <
<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2009/trabalhos.html>>.

REIS, Émilien Vilas Boas. *A Faculdade da vontade na Polêmica Antipelagiana em Santo Agostinho*. Tese (Tese em Filosofia) – PUCRS. Porto Alegre, 2013. Acesso em 15 de Abr. de 2019. Disponível em: <
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2853>>.

SANGALLI, Idalgo José. A Beatitude e o Bem Supremo em Agostinho. In: _____. *O Fim Último do Homem: da eudaimonia aristotélica à beatitudo agostiniana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 143-192.

SÉRVULO, Mariana. A Ética em Agostinho a Partir de Duas Similitudes Trinitárias: a filosofia (física, lógica, ética) e a trindade do conhecimento de si (memória, inteligência, voluntas). In: BONI, Luis Alberto de (org.). *Idade Média: ética e política*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 57-61.
<https://doi.org/10.15448/1984-6746.1995.159.35986>

SÉRVULO, Mariana. A vontade e vida intelectual: a vontade como amor e o conhecimento de Deus, de si e dos corpos. In:_____. *O Movimento da Alma: A invenção por Agostinho do conceito de vontade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 15-52.

Data de registro: 07/03/2020

Data de aceite: 22/09/2021



Os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia crítica – um diálogo de convergências?

*Thiago Weslei de Almeida Sousa**

*Dario Xavier Pires***

*Wellington Pereira de Queirós****

Resumo: Ter clareza das raízes epistemológicas dos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas científicas é primordial para que essas investigações tenham veracidade. Entretanto, alguns autores, por diversos motivos, não explicitam tais informações em suas obras. Surge então a necessidade de se saber onde Ilya Prigogine - físico-químico e filósofo que refletiu sobre a função do tempo, do conhecimento e das leis fundamentais que governam o universo - está epistemologicamente posicionado. Desta forma, a presente investigação buscou analisar, comparar e conectar as perspectivas da epistemologia crítica, uma das mais importantes vertentes da filosofia contemporânea, com as proposições teóricas de Prigogine, buscando encontrar conexões entre elas. Desta pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, emergiram da análise de conteúdo as seguintes categorias: conhecimento, história, natureza, utilização e ciências exatas x humanas. Subsidiados pelas discussões aqui construídas, conseguimos constatar que existem intensas convergências entre a epistemologia crítica e a obra de Prigogine. Com

* Doutorando em Ensino de Ciências na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre pela Universidade Estadual de Goiás no Programa de Ciências Moleculares com pesquisa na área de Química. E-mail: tsqi@msn.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7221-062X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4834572535979672>

** Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: dario.pires@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-2369>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8952227827337083>

*** Doutor em Educação para a ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: wellington_fis@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9734-7136> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6527714159537457>

isso, confirmamos que o entrelaçamento entre Prigogine e a epistemologia crítica é forte o suficiente para posicioná-lo como epistemólogo com vertente crítica. O arcabouço teórico aqui desenvolvido pode ser utilizado para justificar a utilização das ideias prigoginianas em trabalhos de orientação progressista e também abre espaço para novas pesquisas sobre o posicionamento epistemológico de Prigogine.

Palavras-chave: Progressismo; Teoria Crítica; Relações histórico-sociais; Ciência; Natureza.

Ilya Prigogine's theoretical assumptions and critical epistemology - a convergence dialogue?

Abstract: Having clarity on the epistemological roots of the theoretical frameworks used in scientific research is paramount for these investigations to be true. However, some authors, for various reasons, do not explain the information in their works. The need then arises to know where Ilya Prigogine - physicist-chemist and philosopher who reflected on a function of time, knowledge and the fundamental principles that govern the universe - is epistemologically positioned. In this way, the present research sought to analyze, compare and connect with the perspectives of critical epistemology, one of the most important aspects of contemporary philosophy, with Prigogine's theoretical proposals, seeking to find connections between them. From this exploratory research of a bibliographic nature, content analysis emerged as the following categories: knowledge, history, nature, use and exact x human. Supported by the discussions built here, he was able to verify that there are intense convergences between a critical epistemology and a work by Prigogine. With this, we confirm that the intertwining between Prigogine and a critical epistemology is strong or sufficient to position him as an epistemologist with critical criticism. The theoretical framework developed here can be used to justify the use of Prigoginian ideas in works of progressive orientation and also opens space for new research on Prigogine's epistemological positioning.

Key-words: Progressiveness; Critical Theory; Historical-Social Relations; Science; Nature.

Los supuestos teóricos y la epistemología crítica de Ilya Prigogine: ¿un diálogo de convergência?

Resumen: Tener claridad sobre las raíces epistemológicas de los marcos teóricos utilizados en la investigación científica es fundamental para que estas investigaciones sean ciertas. Sin embargo, algunos autores, por diversas razones, no hacen explícita esta información en sus trabajos. Entonces surge la necesidad de saber dónde está posicionado epistemológicamente Ilya Prigogine, físico-químico y filósofo que reflexionó sobre una función del tiempo, el conocimiento y los principios fundamentales que gobiernan el universo. De esta forma, la presente investigación buscó analizar, comparar y conectar con las perspectivas de la epistemología crítica, uno de los aspectos más importantes de la filosofía contemporánea, con las propuestas teóricas de Prigogine, buscando encontrar conexiones entre ellas. En esta investigación exploratoria de naturaleza bibliográfica, surgieron las siguientes categorías del análisis de contenido: conocimiento, historia, naturaleza, uso y ciencias humanas exactas. Subsidiado por las discusiones construidas aquí, pudo verificar que hay intensas convergencias entre una epistemología crítica y un trabajo de Prigogine. Con eso, confirmamos que el entrelazamiento entre Prigogine y una epistemología crítica es fuerte o suficiente para posicionarlo como un epistemólogo con crítica crítica. El marco teórico desarrollado aquí puede usarse para justificar el uso de ideas de Prigoginian en trabajos de orientación progresiva y también abre espacio para nuevas investigaciones sobre el posicionamiento epistemológico de Prigogine.

Mots-clés: Progresismo; Teoría Crítica; Relaciones históricas; Ciencia; Naturaleza.

Introdução

A propriedade intelectual do conhecimento científico tornou-se o principal mecanismo de acumulação de capital. Porém, com pouquíssima frequência, consideram-se as consequências éticas e a deterioração ambiental que o uso indiscriminado da ciência produz. (Elías e Carranza, 2012). Com isso, surge a necessidade de que entendamos como a ciência é inserida no meio social, e é neste contexto que se faz importante a epistemologia.

Zambiasi (2006, p. 152) aponta que “o conhecimento científico é ainda, muitas vezes, apresentado como uma realidade a-histórica e desvinculado da complexidade das implicações que o condicionam”. Neste contexto, a epistemologia empreende dar um novo significado à ideia reduzida, abstrata e impessoal da ciência. Segundo Tesser (1995, p. 92), a epistemologia é “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”.

Junto às demais correntes epistemológicas contemporâneas, tem ganhado força uma nova corrente: a epistemologia crítica (Japiassu, 1988, p.137). Com foco na inerente conexão entre política, valores e conhecimento, e fazendo uma profunda problematização do que constitui o legítimo conhecimento científico, a teoria crítica tem sido cada vez mais solicitada no universo das ciências sociais (Fui, Khin e Ying, 2011).

Segundo Japiassu (1988, p.137), a epistemologia crítica se volta para “uma reflexão histórica, feita pelos cientistas, sobre os pressupostos, os resultados, a utilização, o lugar, o alcance, os limites e as significações socioculturais da atividade científica”. Mais especificamente, a teoria crítica concentra seus esforços na investigação de questões como exploração, relações de poder assimétricas, comunicação distorcida e falsa consciência. Desta forma, a teoria crítica tenta compreender como as práticas e instituições são desenvolvidas e legitimadas nas relações de poder e de dominação (Fui, Khin e Ying, 2011).

O dever da epistemologia crítica é uma história ainda em construção, uma vez que ela envolve um novo posicionamento diante da realidade, uma profunda mudança epistêmica e uma verdadeira revolução do pensamento, objetivando tornar o conhecimento científico um conhecimento comum (Elías e Carranza, 2012).

Tornar possível a emancipação do indivíduo e a minimização, ou até eliminação, da desigualdade e da dominação, são princípios fundamentais da teoria crítica (Fui, Khin e Ying, 2011). Corroborando com esta ideia, Moreira e Silva (1994), ao comentarem a emergência da teoria crítica, relatam que ela tenta contribuir para a eliminação dos aspectos que

restringem a liberdade, quer seja ela a individual ou a de qualquer um dos diversos grupos sociais.

Para a teoria crítica, todo conhecimento, por mais desinteressado que possa parecer, deve ser questionável, pois nesta perspectiva o conhecimento é tomado como um produto construído por valores com interferências particulares. Com isso, é preciso considerar que a leitura e a interpretação dos dados empíricos são sempre, em maior ou menor grau, influenciadas pela estruturação teórica e pelos pressupostos ideológicos adotados em algum contexto (Fui, Khin e Ying, 2011).

Elías e Carranza (2012, p. 17) dizem que uma das perguntas que norteiam a epistemologia crítica é “como enfrentar o fim das certezas e a perda das utopias?”; e não há como responder à essa pergunta com maestria sem evocar os conceitos que Ilya Prigogine tanto discute em sua obra.

Ilya Prigogine foi um químico russo que viveu a maior parte da sua vida na Bélgica e que dedicou sua vida à pesquisa com ênfase na interface entre química, física e filosofia. Honrado com o Prêmio Nobel de Química de 1977 por suas contribuições à termodinâmica de não-equilíbrio, Prigogine aponta que a ordem dá origem à desordem, que o tempo é na realidade irreversível e que existe uma “flecha do tempo” que indica probabilidades e não certezas. Desta forma, suas reflexões revolucionárias questionam a função do tempo, do conhecimento e das leis fundamentais que governam o universo (Massoni, 2008).

Sobre as escolhas, possibilidades e incertezas, Prigogine diz serem estas as faculdades próprias não só do universo, mas da condição humana (Carvalho e Almeida, 2009). Prigogine acredita que as noções de complexidade, flutuações, bifurcações e criatividade têm relação com o domínio das ciências humanas, mas que elas não podem ser trivialmente transpostas, pois é difícil quantificá-las nas pesquisas sociais como é feito na física. O que deve ser feito então é uma transferência qualitativa (Prigogine, 1996a).

O trabalho científico de Prigogine faz referência direta com as complexas problemáticas sociais, e apesar de nunca ter se autointitulado filósofo, ele compartilhou em suas publicações a opinião de que sua pesquisa

científica tem grande importância filosófica (Earley, 2006). Inclusive, ele tratava as temáticas humanas com bastante cuidado e responsabilidade, sabendo inclusive discernir as limitações de suas colocações para o universo social. Prigogine (2000, p. 4) chega até a fazer a seguinte reflexão: “As moléculas obedecem às *leis*; as decisões humanas dependem das lembranças do passado e das expectativas para o futuro”.

Na perspectiva prigoginiana, verifica-se o que ele intitulava de uma Nova Aliança. Ao discutir as bifurcações produzidas pela flecha do tempo, a irreversibilidade das trajetórias e a necessidade de uma ética planetária, Prigogine nos induz a repensar a ligação do homem com a natureza, o humanismo e a própria democracia. Ele advoga que o universo está em construção contínua, sendo as mudanças marcadas principalmente pela novidade e pela criatividade (Carvalho e Almeida, 2009).

Apesar de ser um teórico bastante referenciado por suas contribuições à físico-química e à filosofia, não há investigação que se direcione, especificamente, a explicitar qual é a orientação epistemológica da obra de Prigogine. Uma vez que se faz importante conhecer e entender as raízes epistemológicas dos referenciais teóricos que utilizamos em nossas pesquisas, é preciso saber também de onde Prigogine fala, para que possamos operacionalizar suas teorias com mais propriedade e veracidade.

Este trabalho nasce então da necessidade de saber se Prigogine é um autor que traz em sua obra reflexões com vertentes progressistas que propiciem a emancipação do ser humano em seu tempo e espaço. Almejamos, com esta investigação, analisar, comparar e conectar as perspectivas da Epistemologia Crítica com as proposições teóricas de Ilya Prigogine, buscando encontrar entre elas semelhanças ou mesmo diferenças.

Desta forma, buscamos responder às seguintes perguntas: Existem convergências entre os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a Epistemologia Crítica? Em quais aspectos e com qual intensidade eles convergem entre si? Esse possível entrelaçamento é forte o suficiente para posicionar, epistemologicamente, Prigogine como um pensador crítico?

Deixamos claro que não pretendemos esgotar nenhum dos assuntos aqui tratados, devido à extensão e à complexidade dos mesmos. Ou seja, a

intenção deste artigo não é explanar a epistemologia crítica e as ideias prigoginianas em todas os seus aspectos; pretende-se discutir somente os tópicos destes dois eixos que trazem elementos de convergência ou divergência entre si.

Esta é uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e, no que tange ao procedimento da pesquisa, esta é classificada como bibliográfica (Gil, 2008). Para a análise dos dados foi utilizada a análise de discurso segundo a metodologia de Bardin (1977).

O epistemológico

O reinado da racionalidade e do positivismo, que transmutou a ciência em instrumento de dominação ao negar a concepção emancipatória da modernidade, hoje não mais se justifica. Desta forma, é preciso superar este discurso totalitário de que a ciência é a detentora de toda e qualquer verdade (Zambiasi, 2006). Segundo Prigogine e Stengers (1991, p. 1), “chegamos hoje a uma situação teórica completamente diferente; a uma descrição que situa o homem no mundo que ele mesmo descreve e que implica a abertura desse mundo”.

Não mais se almeja verdades incontestáveis, e sim aproximações passíveis de correção, modificação ou até de abandono por outras explicações mais plausíveis. Não se trata da deserção da coerência, da observação e da experimentação, trata-se da relativização destes fatores perante a complexidade do real e do pensamento (Zambiasi, 2006). Prigogine e Stengers (1991, p. 14) alertam que “uma ciência desembaraçada de suas ilusões poderia também ser menos dócil”, mas que em contrapartida seria “mais lúcida e mais exigente, quando se tratasse de *racionalidade científica*.”

Utilizando o conhecimento científico como parâmetro para fazer sérios julgamentos, a sociedade apresenta neste uma confiança bastante alicerçada. Zambiasi (2006, p. 168), Entretanto, acautela que “a ciência moderna projeta uma luz particular sobre o mundo, mas nada prova que só

ela seja capaz de fazer perceber toda estrutura do real”. E é por isso que a epistemologia se mostra tão relevante para este momento em que se questiona *o existir* da ciência.

Em linhas gerais, epistemologia (do grego *episteme* que significa ciência e *logos*, discurso), é a ciência da ciência (Tesser, 1995). Segundo Faria (2015), epistemologia é o estudo científico e filosófico do conhecimento que objetiva os saberes, buscando analisar, organizar e sistematizar os seus condicionamentos, esclarecer seus vínculos e avaliar seus resultados e aplicações.

Desta forma, a epistemologia examina os saberes, levando em consideração que a ciência e a filosofia se constroem e se modificam mutuamente. Cabe ressaltar que com esta perspectiva, abandona-se a patogênese, pois tanto a filosofia quanto a ciência são agora passíveis de crítica externa. Em outras palavras, epistemologia pode ser tomada como o estudo sistemático do conhecimento amparado pela ciência e pela filosofia (Faria, 2015).

Todo conhecimento é embebido de interesses, com isso, a ciência e a técnica há muito tempo se apresentam como instrumentos ideológicos de poder, manipulando e legitimando a sociedade dominante (Tesser, 1995). Prigogine e Stengers (1991, p. 74) corroboram com esta ideia ao dizerem que “a ciência é produto da exigência vital de tirar partido do mundo, e seus conceitos são determinados pela necessidade de fabricar e manipular os objetos, de prever e agir sobre os corpos naturais”. Desta forma, é de interesse para a epistemologia as questões lógicas, semânticas, gnosiológicas, metodológicas, ontológicas, axiológicas, éticas, estéticas e pedagógicas (Tesser, 1995).

A epistemologia também assume que o conhecimento científico é transitório e que sempre possui um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político e histórico. Com isso, o objetivo maior da epistemologia é a resignificação racional do conhecimento científico, investigado todo o processo gnosiológico da ciência sob a óptica lógica, linguística, sociológica, interdisciplinar, política, filosófica e histórica (Tesser, 1995). A epistemologia não tenta negar a especificidade da ciência,

nem a sua dimensão social no desenvolvimento do progresso. Pretende, entretanto, provar que a ciência não é mundo alheio, neutro e desinteressado (Faria, 2015).

A epistemologia exerce não somente o seu papel comum de reflexão, mas insere também neste contexto a crítica, explanando aos cientistas que existem filosofias implícitas em suas ciências (Tesser, 1995). Inclusive, existe uma vertente da epistemologia que se caracteriza justamente por seu alto fator de criticidade. A epistemologia crítica.

Epistemologia crítica

A epistemologia crítica surgiu da urgência por um pensamento necessariamente crítico que enfrentasse os paradigmas neoliberais dominantes no campo da ciência durante o século XX (Elías e Carranza, 2012). Seu desenvolvimento teórico e analítico deu-se por cientistas sociais inseridos na Escola de Frankfurt, sendo os principais Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Michel Foucault e Pierre Bourdieu (Fui, Khin e Ying, 2011; Elías e Carranza, 2012).

Inerentemente, qualquer epistemologia já nasce crítica por interrogar os princípios, as hipóteses e os resultados de todas as ciências (Tesser, 1995). Faria (2015, p. 18) corrobora com esta ideia afirmando que “a epistemologia é, em essência, crítica”. Porém, quando a epistemologia recebe a designação de epistemologia crítica, ela tem esse caráter interrogador ainda mais acentuado.

Mais especificamente, a epistemologia crítica caracteriza-se como uma tentativa de se compreender a transformação estrutural do homem em seu relacionamento consigo mesmo, com seu mundo simbólico e com o mundo material ao seu redor (Elías e Carranza, 2012). Desta forma, o ponto de chegada pretendido pela teoria crítica é a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, buscando diagnosticar os problemas da sociedade moderna e identificar a natureza de suas mudanças sociais (Layder, 1994).

Segundo Tesser (1995), Elías e Carranza (2012) a epistemologia crítica está alicerçada em vários questionamentos, sendo os principais:

Como é possível adquirir um conhecimento digno de crédito? Que interesses orientam, dirigem e comandam a ciência? Qual é a verdadeira função que a atividade científica deve desenhar na sociedade? Qual o papel da ciência? Como poderiam ser reformuladas as questões básicas da ciência? A partir de um pensamento crítico, como poderíamos repensar as respostas a todas as questões geradas pela produção de conhecimento? *E como enfrentar o fim das certezas e a perda das utopias?*

No que tange aos pressupostos da epistemologia crítica, estes estão sintetizados no Quadro 1, que foi formulado a partir das discussões de Morrow e Brown (1994) e das colocações de Japiassu (1988) e Bunge (1980).

Quadro 1 – Pressupostos epistemológicos da Epistemologia Crítica

Não existe uma única ciência, pois não é possível que apenas uma ciência constitua o sistema definitivo do saber. O que existem são ciências, um conjunto plural.

O valor da objetividade científica não está atrelada à reprodução fidedigna da realidade, mas sim aos valores dos objetos construídos.

Não é possível que a objetividade científica se isente de fazer escolhas, e nem que esta esteja isenta de erros.

O que se chama de verdade científica é na verdade uma não contradição – convergência entre os modelos e as predições que eles podem autorizar e os fatos realmente pertinentes.

As relações sociais e a análise social sempre têm uma dimensão interpretativa (hermenêutica).

Significado e linguagem (formas de construção da realidade) revelam e ocultam as experiências dos sujeitos.

As estruturas podem ser específicas da espécie ou historicamente constituídas e, às vezes, conscientemente transformadas.

As variáveis das estruturas sociais e culturais não podem ser determinadas pela análise probabilística.

O significado e as estruturas mudam constantemente no espaço e no tempo.

Fonte: Japiassu (1988); Morrow e Brown, (1994) e Bunge (1980). Elaborado pelo autor.

A partir do quadro 1, é possível inferir que “a teoria crítica tenta tomar consciência dos imperativos ideológicos e pressupostos epistemológicos que nortearam a tomada de decisão” (Fui, Khin e Ying, 2011, p. 132). Prasad e Caproni (1997) apoiam esse pensamento, afirmando

que a teoria crítica se volta para temas como construção social da realidade, poder e ideologia, fenômenos sociais ou organizacionais e reconhecimento da importância da práxis.

Quanto as principais pautas e posicionamentos da epistemologia crítica, eles estão sumariados no Quadro 2, elaborado também a partir das discussões de Japiassu (1988).

Quadro 2 – Assuntos de interesse e posicionamentos da epistemologia crítica

Assuntos de interesse	Parecer da epistemologia crítica
Soberania das ciências	Que as ciências, hoje em dia, não se impõem mais por si mesmas.
Aceitação dos resultados da ciência	Que os resultados das ciências não poderão mais impor-se de modo evidente e triunfante.
Ciência como a verdade	Que as ciências não poderão mais constituir as verdades das sociedades atuais.
Virtudes da Ciência	Que suas virtudes em nada são evidentes.
Significado da Ciência	Que os pesquisadores precisam se interrogar sobre a significação da ciência que estão fazendo.
Utilização do conhecimento científico	Que eles não poderão mais fazer abstração da maneira como o conjunto da pesquisa científica é institucionalizado, organizado, orientado, financiado e utilizado por terceiros.
Intencionalidade da produção científica	Que o próprio trabalho científico está profundamente afetado pelas novas condições em que ele é realizado na sociedade industrial e tecnicizada.
Responsabilidade do pesquisador	Que os pesquisadores devem se responsabilizar pelas consequências que suas descobertas poderão ter sobre a sociedade.
Consciência do papel da ciência	Cientistas precisam tomar consciência de que a ciência está cada vez mais integrada num processo social, industrial e político.

Fonte: Japiassu (1988, p.137). Elaborada pelo autor.

Pelo exposto no quadro 2, fica claro que a epistemologia crítica almeja problematizar o compromisso do cientista. E tais questionamentos surgiram quando a ciência foi considerada como uma entidade inquestionável e o homem da ciência transformou-se numa espécie de mago,

detentor potencial de uma chave universal e, portanto, de um saber todo poderoso. (Prigogine e Stengers, 1991; Japiassu, 1988)

Se por muito tempo a ciência poderia resolver todos os males da sociedade, tal sentimento parece agora ter desaparecido, e alguns pensadores começaram a se interrogar se a ciência não estaria inserida nesses mesmos males (Japiassu, 1988). Como afirmam Prigogine e Stengers (1991), em cerca de 150 anos, de fonte de inspiração, a ciência se transformou em ameaça. Os autores ainda afirmam que “o homem da ciência, a exemplo do técnico, é a sede de uma vontade de poder disfarçada em apetite de saber; a sua aproximação das coisas é uma violência sistemática” (Prigogine e Stengers, 1991, p. 23)

Logo, a ciência deixa de ser entendida como o conhecimento genuíno e começa ser enxergada como um conhecimento majoritariamente tecnicizado, racionalizado e industrializado. Sendo este o panorama que deu início a uma série de questionamentos sobre as consequências do avançado desenvolvimento científico para a sociedade e o meio ambiente (Japiassu, 1988). Prigogine chama a atenção para o fato de que não somente as ideologias da ciência tradicional estão sendo questionadas, mas também todos os campos de conhecimento, como a economia, as ciências políticas e a sociologia (Prigogine, 2009).

Sendo um argumento recorrente contra a epistemologia crítica, cabe ressaltar que esta não tem a pretensão de se afirmar como supercrítica, rejeitando a especificidade da ciência e adotando-a com uma concepção completamente relativista ou "irracional". O que a epistemologia crítica problematiza, na verdade, não é a inexistência da objetividade da ciência. A questão é que essa objetividade, sem suporte epistemológico, reforça as crenças ingênuas ligadas ao prestígio da ciência, prestígio esse que independe dos contextos da realidade e dos meios do conhecimento. Propõe-se então que a ciência seja deliberada segundo o valor social de seus resultados e consequências (Japiassu, 1988).

Nega-se também que a ciência deva ter a si mesma como fim, podendo prestar contas somente a ela mesma. Os cientistas não devem se limitar à desenfreada e desinteressada busca técnica por um saber cada vez

maior e mais universal. É preciso que reflitam seus papéis de profissionais neutros e imparciais, onde não é de suas competências refletir sobre os aspectos relacionados à aplicação final de suas pesquisas (Japiassu, 1988). Prigogine e Stengers (1991, p. 33) corroboram com este posicionamento, alegando ser “difícil negar que fatores sociais e econômicos [...] tenham desempenhado um papel preponderante nas origens da ciência experimental”.

Assim, a epistemologia crítica almeja atestar que a falsa ideia de Ciência-Pura tem como consequência (direta ou indiretamente) a irresponsabilidade social dos cientistas, além de conceder ao Estado e às empresas a utilização da enganosa ideia de apolitismo da pesquisa científica.

Prigogine, um epistemólogo?

Segundo Grayling (1996), epistemologia é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. E são exatamente estes os pontos filosóficos que Prigogine, tendo a termodinâmica como pano de fundo, discute em toda sua investigação teórica.

E assim como faz a epistemologia, Prigogine também procura estabelecer uma ponte entre a filosofia e a ciência. Para ele, a ciência nos dá uma ideia do universo onde nos encontramos, e a filosofia inicia sua discussão na problematização da posição que o homem ocupa no universo (Prigogine, 1997). Com isso, temos indícios para acreditar que a discussão de Prigogine tenha pertinência epistemológica.

Baseando-nos nas reflexões de Bunge (1980), que elencou premissas necessárias para que uma epistemologia seja considerada expressiva, fizemos uma checagem se Prigogine realmente contempla os quesitos necessários para que sua obra seja tomada como um suporte epistemológico útil e relevante. Este levantamento pode ser conferido no Quadro 3 abaixo.

Para Bunge (1980), a epistemologia deve ter destaque no contexto científico por conseguir contribuir com este contexto de diversas formas. No Quadro 4 estão sumariadas estas contribuições para que possamos contestar se a obra de Prigogine realmente as contempla.

Tomando como base as relações estabelecidas no quadro 3, as contribuições sumariadas no quadro 4 e tendo discorrido sobre o assunto durante todo este trabalho, concluímos que a obra prigoginiana é realmente relevante para o mundo epistêmico, mostrando-se, então, como um aparato que pode – e deve – ser utilizado nas discussões atuais que envolvem a construção e finalidade da ciência.

Quadro 3 – Condições para uma epistemologia ser considerada relevante e as proposições teóricas de Prigogine.

Premissas segundo Bunge (1980), Morrow e Brown (1994), Japiassu (1988)	Proposições teóricas de Prigogine
Referir-se à ciência propriamente dita.	Ainda que o que tema central das investigações de Prigogine seja a termodinâmica, ele a utiliza como pano de fundo para suas proposições filosóficas sobre a ciência como um todo. Caso semelhante ocorre com dois importantes epistemólogos: Fleck (2010), que utilizou a sífilis como suporte para as discussões filosóficas, e Lacey (2010), que fez o mesmo utilizando a temática transgênicos.
Ocupar-se de problemas filosóficos que se apresentam no curso da investigação científica ou na reflexão sobre os problemas, métodos e teorias da ciência.	Prigogine (1991) ocupa-se de repensar os grandes princípios da física clássica, buscando uma nova relação que se estabelece entre a ordem e a desordem e trazendo a tona a discussão da redução da natureza a leis deterministas e da eliminação da seta do tempo.
Propor soluções claras para tais problemas, soluções consistentes em teorias rigorosas e inteligíveis,	Prigogine (1991) propõe como solução um desprendimento dos pressupostos da ciência clássica, acreditando que estes nos impedem de ler o mundo de forma integral, e sugere uma nova forma de conexão entre os homens e a natureza, uma nova aliança. De uma

adequados à realidade da investigação científica.	forma geral, Prigogine aposta em uma nova leitura do ser humano, da natureza e de seu entrelaçamento, baseando-se na inserção da probabilidade e da irreversibilidade como pontos iniciais para explicar o mundo.
Ser capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência.	As discussões de Prigogine (1991) concentram esforços justamente em tentar mostrar que a ciência clássica, ao tentar ser inquestionável, adicionou traços de divindade a si própria. Ele tenta desmistificar essa leitura da ciência, sem pretender que ela não tenha racionalidade.

Referência: Elaborado pelo autor segundo Bunge (1980), Morrow e Brown (1994), Japiassu (1988) e Prigogine (1991).

Quadro 4 – Contribuições que a epistemologia traz a ciência como um todo.

Trazer à tona os pressupostos filosóficos (em particular semânticos, gnosiológicos e ontológicos) de planos, métodos, ou resultados de investigações científicas de atualidade.
Elucidar e sistematizar conceitos filosóficos, empregados em diversas ciências.
Ajudar a resolver problemas científico-filosóficos.
Reconstruir teorias científicas de maneira axiomática, pôr a descoberto seus pressupostos filosóficos.
Participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência pura e aplicada, ajudando a esclarecer as ideias a respeito.
Servir de modelo a outros ramos da filosofia, particularmente a ontologia e a ética.
E capaz de criticar programas e mesmo resultados errôneos, como conseguir novos enfoques promissores.

Referência: Bunge (1980), Morrow e Brown (1994), Japiassu (1988).

Num contexto mais amplo, a ordem e a desordem, conceitos marcadamente percorridos pela teoria prigoginiana, fazem parte do nosso universo e, portanto, devem fazer parte do universo epistêmico. E esse é outro elo inegável de aproximação entre Prigogine e a epistemologia. Uma vez que as teorias simplificadoras não mais conseguem explicar o real, é

preciso buscar o movimento da razão dialógica, objetivando a reconstrução paradigmática o pensamento complexo.

Sendo justamente o pensamento complexo a especialidade de Prigogine, com a utilização de seus conceitos de fenômenos irreversíveis, estruturas dissipativas, flecha do tempo e o caos, ele pode contribuir substancialmente para resolver uma importante questão epistemológica que é a necessidade de combinar o simples e o complexo em um mesmo universo científico (Zambiasi, 2006).

O discurso de Prigogine e a epistemologia crítica

Entre o estabelecimento das perspectivas que ensaiamos na sessão 2 e uma teoria geral da sociedade, há uma grande distância, e assim como Prigogine deixa claro em sua obra, também não temos a intenção de tentar transpô-la. Por outro lado, a base da explicação teórica de Prigogine – a qual afirma que a presença de interações não lineares numa população determina a possibilidade de modos de evolução particulares - é uma verdade para todo nosso universo, seja qual for a população (Prigogine e Stengers, 1991).

Com respeito às ciências humanas, Prigogine, em alguns momentos, declara que ele não é um pesquisador com pertinência para discutir problemas sociais. Ele chega até a afirmar que “excede de longe a competência de um físico descrever a origem e variedade dos valores humanos” (Prigogine, 2005, p. 69).

Ainda assim, Prigogine acreditava que as suas reflexões pudessem ser “aproveitadas” em diversos sistemas complexos distintos dos das ciências da natureza. Prigogine chega, inclusive, a afirmar que suas construções teóricas pudessem ter um sentido também no estudo dos fenômenos sociais e em alguns trechos de sua obra, faz essa relação de forma direta, como pode ser visto no fragmento abaixo.

[...] é muito frequente a ideia de que foi de grupos restritos, excluídos e às vezes até, perseguidos pelo resto da sociedade, que vieram certas inovações que

abalaram essa mesma sociedade: poder inovador de grupos minoritários caracterizados por uma situação marginal em relação aos circuitos dominantes. (Prigogine e Stengers, 1991, p. 132)

Na perspectiva prigoginiana, assim como todo sistema vivo, os sistemas sociais são naturalmente não-lineares e se encontram longe do equilíbrio – cada ação é, então, tomada como uma resposta devolutiva que pode ser positiva ou negativa. Com isso, não há dúvidas de que existem, no meio social, a auto-organização e as condições para o aparecimento de estruturas dissipativas (Prigogine, 2005).

Ao apreciar a obra de Prigogine, é comum, em diversos momentos, nos questionarmos se ele está falando somente do comportamento físico de um sistema, ou se suas reflexões se referem diretamente ao comportamento de uma sociedade. Observe, por exemplo, como as suas conclusões sobre nucleação parece tratar se também de uma revolução social diante de um momento de crise.

O problema da estabilidade em face desse tipo de mutação enuncia-se assim: os novos constituintes introduzidos em quantidade infinitesimal produzem, entre os constituintes do sistema, um novo conjunto de relações de transformação que entram em competição com o modo de funcionamento já estabelecido no seio desse sistema. Se, em relação a essa intrusão, as equações cinéticas do sistema são estáveis, o novo modo de funcionamento não poderá impor-se, e os “inovadores” que o introduziram e se reproduzem graças a ele não sobreviverão; se, pelo contrário, a flutuação é capaz de se impor, se a cinética que produz a multiplicação dos “inovadores” é rápida bastante para que estes, longe de serem destruídos, invadam o conjunto do sistema, atingindo uma concentração macroscópica, todo o sistema adotará um novo modo de funcionamento, e sua atividade será descrita por novas equações cinéticas.” (Prigogine e Stengers, 1991, p. 134)

De um modo geral, as interações descritas por Prigogine parecem ter uma ligação direta com a forma com que a sociedade se comporta perante as instabilidades. Ele inclusive faz questionamentos dentro de sua teoria que nos leva a relacionar diretamente o comportamento dos sistemas físicos com o dos sistemas sociais.

[...]que acontecimentos, que inovações ficarão sem consequências, quais os outros que são suscetíveis de afetar o regime global, de determinar irreversivelmente a escolha de uma evolução; quais as zonas de escolha, as zonas de estabilidade? E, na medida em que o tamanho, por exemplo, ou a densidade do sistema pode desempenhar o papel de parâmetro de bifurcação, como é que um crescimento puramente quantitativo pode abrir a possibilidade de escolhas qualitativamente novas? (Prigogine e Stengers, 1991, p. 140)

Até suas metáforas seguem esse perfil, como em “uma molécula isolada não é nem sólida nem líquida”, nos levando metaforicamente a relacionar a existência de uma única molécula com o que somos nós individualmente e em grupo (Prigogine, 2000).

Muito certamente essa forma de explicar o científico, evocando principalmente a ordem e a desordem, quase como se os objetos tivessem vida, parece ser uma maneira de Prigogine reafirmar, ainda que inconscientemente, sua escolha epistemológica. Escolha essa que cada vez mais acreditamos ter diversos objetivos em comum com a epistemologia crítica.

Encarando a ciência como uma prática cultural, Prigogine afirma que as problemáticas atuais não são problemáticas apenas científicas, e que os valores em jogo não são todos de ordem científica (Prigogine e Stengers, 1991). Enquanto Einstein acredita que a ciência é o caminho para escapar das frustrações do mundo, Prigogine questiona se realmente ainda seria esse o papel da ciência (Prigogine, 2009).

Indo nesta mesma vertente, Japiassu, (1988) diz que a epistemologia crítica também se interroga se estaria hoje a ciência tentando

compensar os sentimentos de impotência, de frustração e de ignorância do homem moderno. Já Giroux e Simon (2002, p. 119), ao debater a essência da epistemologia crítica, corroboram com Prigogine, levantando a mesma questão de maneira mais realista, “Existiria uma forma de ignorância produzida como defesa contra a desesperança?”.

Com pensamento bastante semelhante ao da epistemologia crítica, Prigogine enfatiza que não se pretende que a ciência tenha pertinência de decidir o futuro da liberdade do homem, porém ele tem certeza que “a ideia de uma natureza determinista e estéril, foi, por sua vez parte beneficiária em certas concepções que se construíram em nossa cultura a propósito dessa liberdade” (Prigogine e Stengers, 1991). No ideário prigoginiano, reformular as tradicionais leis microscópicas é o caminho mais seguro para que se desconstrua a imagem contraditória de universo que temos hoje. E é nesta direção que haveria, em um mesmo espaço, lugar para a matéria, para a vida e para o homem (Prigogine, 1996a).

Para Prigogine, é dever de o homem assegurar sua permanência no futuro, ainda que carregue consigo os seus problemas, as suas dores e as suas alegrias (Prigogine, 2000). Indo nesta direção, segundo Prigogine (1997), pensar o incerto é, também, ter consciência da condição humana com seu ambíguo aspecto de liberdade e aflição. Ele afirma que pensar o incerto, também implica em acentuar o irracional e, desta forma, progredir (Prigogine, 1996a). E não há como desvincular Prigogine do compromisso da epistemologia crítica, quando este utiliza com veracidade em seu discurso os termos: dignidade, liberdade e escolha.

E verdade que pensar o incerto exige mais esforço. É menos confortável. É mais preferível refugiar-se no dogmatismo, religioso ou de outra espécie. O dogmatismo extirpa do homem a dignidade. A dignidade humana reside na liberdade, na possibilidade de escolha e progresso. (Prigogine, 2009, p. 41)

Prigogine afirma que o compromisso é árduo, mas o ser humano precisa encontrar o bom senso entre a globalização e a preservação do

pluralismo cultural, entre a violência e a política, entre a cultura da guerra e a cultura da razão (Prigogine, 2000). É importante ressaltar que este equilíbrio é um dos pressupostos da teoria crítica, posicionando, mais uma vez, Prigogine dentro do universo crítico.

Sendo um dos maiores propagadores das ciências da complexidade, linha inclusive concordante com a perspectiva da epistemologia crítica, Prigogine não só tem o pensamento concordante com o posicionamento epistemológico crítico, como também pode contribuir efetivamente com essa perspectiva.

Prigogine enxerga as ciências da complexidade como potencialmente capazes de consolidar uma democracia linguística universal. Ainda que o mundo atual seja dominado pela excelência da tecnociência, Prigogine, com sua percepção otimista, acredita na possibilidade de preservação dos benefícios civilizatórios, na extinção dos mimetismos da violência e no fim da acidez das desigualdades (Almeida & Carvalho, 2009).

Ao se direcionar as futuras gerações, Prigogine afirma que seus argumentos têm como objetivo o combate aos sentimentos de resignação ou de impotência. que as ciências da complexidade, ainda que recentes, negam o determinismo e perseveram na criatividade nos mais variados níveis da natureza. Nas palavras do próprio Prigogine, “o mundo está em construção e todos podemos participar dela”, em outras palavras, “o futuro não está dado”. (Prigogine, 2000, p. 5)

Assim como os pensadores críticos mostram pitadas de otimismo, Prigogine também o faz. Em sua concepção, ainda que não ideais, é perceptível a redução do eurocentrismo na produção cultural; uma menor distinção intelectual entre os povos “civilizados” e os “não-civilizados” e a diminuição da distância entre as classes sociais (pelo menos nos países ocidentais). Para Prigogine, a ciência contribuiu e contribui para esta evolução, pois ela une os povos, criando uma linguagem universal (Prigogine, 2000).

Prigogine inclusive advoga a favor da necessidade da criticidade, salientando que a gestão das nossas sociedades depende cada vez mais de um bom uso da ciência e da técnica (Prigogine e Stengers, 1991). Neste

sentido, a formulação da ciência proposta por Prigogine ultrapassa o ponto de vista eurocêntrico e oferece uma nova leitura, mais universal e aceitável para as outras culturas, sendo a probabilidade e a irreversibilidade agora atreladas à uma visão menos pessimista não só da natureza, mas também do significado do homem no universo (Prigogine, 2009).

Almeida e Carvalho (2009) afirmam que através das ideias prigoginianas é possível a prática de um humanismo universal e a consolidação de uma liberdade realmente autônoma, culminando na concretização da democracia planetária.

O constructo teórico de Prigogine pode ser aplicado inclusive neste momento tão delicado e assombroso que estamos vivendo: a pandemia do vírus COVID-19 (popularizado como coronavírus). Neste contexto, a propagação desse vírus pelo mundo parece ser uma flutuação bastante forte. Qual será a bifurcação seguida? O mundo será mesmo depois disso? Esse pensamento é recorrente. Mas o que temos até agora, enquanto escrevo estas palavras, são apenas as incertezas!

Convergências

Nesta sessão serão discutidos os pontos de convergência entre os pressupostos da epistemologia crítica e a obra de Prigogine. Para isto, realizamos a análise de conteúdo segundo a metodologia de Bardin (1977), de onde revelaram-se as seguintes categorias: *o conhecimento, o histórico, a natureza, a utilização e as exatas versus as humanas*. Todas essas categorias serão dialogadas a seguir.

1. O conhecimento

Prigogine (2005) afirma que na ciência clássica as leis da natureza são determinísticas e reversíveis no tempo. Com isso, o passado e futuro passaram a possuir o mesmo significado e foi neste contexto que a ciência começou a ser referida como certeza, como *a verdade*.

Já hoje, vivemos num período de profundo questionamento dos conhecimentos científicos validados pela visão colonial e eurocêntrica. Acontecem crises de paradigmas em todas as áreas, uma verdadeira crise epistêmica que gera incertezas nos mais variados campos (Elías e Carranza, 2012). A epistemologia crítica considera que essa crise epistêmica teve início quando a próprio discurso científico dominante considerou a existência de objetos como independentes do sujeito, tomando o tempo e o espaço como propriedades desconexas da construção social do sujeito (Elías e Carranza, 2012).

Para Prigogine, a ciência explica hoje o mundo como se os fenômenos acontecessem e pudessem ser explicados de forma totalmente precisa, como se o universo fosse um motor que funcionasse de modo ideal (Almeida & Carvalho, 2009).

A teoria crítica justamente questiona esse conhecimento científico tomado como linear, causal, mecanicista e determinista. E ao contrário disso, ela considera os conhecimentos como patrimônio próprio da humanidade, indicando que estes conhecimentos são reconstruídos e não reproduzidos, que eles devem ser debatidos e não engolidos (Zambiasi, 2006). Deste modo, o método dialético utilizado pela Epistemologia Crítica preconiza que o conhecimento da matéria jamais é definitivo, absoluto ou total (Calvez, 1959).

Ao admitir o conhecimento humano como um constructo histórico-social desenvolvido coletivamente, a epistemologia crítica, ainda que reconheça as diferenças individuais, tem o coletivo como foco da construção do conhecimento. Faria (2015) explica a lógica que leva a epistemologia crítica a tomar esse posicionamento.

[...] a condição de construção do conhecimento individual pertence, obviamente, ao indivíduo em sua interação com o meio físico (material) e social (das relações entre os sujeitos) e em sua capacidade de construção da lógica abstrata. Sem esta interação não há possibilidade de construção do conhecimento e da lógica. Mas o conhecimento individual pertence ao conhecimento coletivo, não apenas porque é elaborado

em uma condição histórica e social, mas igualmente porque o limite dado do conhecimento individual (que pode, é e deve ser ultrapassado) é exatamente o conhecimento coletivamente construído, ainda que parte do mesmo não esteja disponível de forma organizada e sistematizada (Faria, 2015, p. 23)

Indo em uma direção mais política, a epistemologia crítica compreende a construção do conhecimento como um processo focado na recuperação das perspectivas históricas levantadas pelos desfavorecidos, por suas demandas no presente e suas expectativas para o futuro (Elías e Carranza, 2012).

Para Prigogine (1991), o conhecimento implica em uma conexão entre passado e futuro, entre o que se conhece e o que se é conhecido, isto é, a realidade do devir é condição indispensável para que essa interlocução ocorra. Desta forma, as leis da natureza assumem uma nova interpretação: não mais versam sobre certezas, mas sim sobre possibilidades, ou seja, admitem o devir e não somente o ser.

A ciência anunciada por Prigogine pretende exibir o elo entre a ciência do ser e a ciência do devir. Ainda que tecnicamente seja um pesquisador exato, Prigogine externa que mesmo “sem estabelecer limites, prefiro pensar que o universo é um devir, assim como a natureza e o homem.” (Prigogine, 1996b, p. 14).

Corroborando com o posicionamento de Prigogine, Japiassu (1988, p. 27), afirma que “nosso conhecimento se apresenta em devir” e que “a tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo”.

É preciso reanalisar a ideia reduzida e abstrata da ciência. A própria história já nos mostrou que não existe uma ciência abstrata e impessoal, e sim sujeitos que elaboram e implantam determinadas formas de racionalidade (Zambiasi, 2006).

A perspectiva Crítica, diferentemente do que faz a racionalidade iluminista, não erradica a razão, porém manifesta que a racionalidade deve

ter a consciência crítica de que ciência e teoria são construídas no enredo de uma história, sendo determinadas pelo social (Zambiasi, 2006).

Indo nesta direção, Prigogine atenta que a razão pode também levar à alienação ou à rejeição do que dá sentido e valor a vida – é necessária a criação de uma nova coerência que incorpore a ciência, mas que não a desprenda dos valores humanos (Prigogine, 2000).

2. O histórico

Zambiasi (2006, p. 151) afirma que ao problematizar a ciência (tomá-la epistemologicamente), ganha relevância a concepção de historicidade e propõe então que “o conhecimento científico seja concebido como um modo de conhecimento muito particular marcado pela historicidade”. Com isso, uma das propostas da epistemologia crítica acaba sendo o restabelecimento e a incorporação dos sujeitos da história.

Qualquer conhecimento é histórico e só pode ser compreendido na história, através dela, e em relação ao seu processo. A ciência é histórica e, portanto, construída. E essa a concepção que é preciso considerar numa epistemologia crítica, numa visão construtivista de ciência. (Zambiasi, 2006, p. 157)

Segundo Prigogine, a história é uma sucessão de bifurcações. (Prigogine, 2000), onde as bifurcações são, ao mesmo tempo, indicações de instabilidade e de vitalidade de uma sociedade, e ainda complementa que “as leis da natureza descrevem um mundo que exige ser compreendido num modo histórico e não dedutivo” (Prigogine, 1996b, p. 17).

Quando questionado sobre o que o levou a refletir sobre as questões próprias de um filósofo, Prigogine disse que a história do pensamento sempre o apaixonou e afirmou que sua intenção é a unificação do tempo dos filósofos e dos físicos (Prigogine, 1997). Prigogine ainda argumenta que enquanto alguns tomam essa história como nossa maldição, ele a enxerga como a nossa esperança. Porém ele pondera: “se a história é nossa

esperança, a palavra história comporta igualmente partes de incerteza” (Prigogine, 2009, p. 38).

Prigogine, mais uma vez provando que sua teoria tem pertinência social, incluiu as equações de movimento à percepção histórica que os sujeitos possuem.

Dado que o caos existente na dinâmica é, na verdade, um fenômeno inesperado (as equações de movimento são determinísticas, enquanto que seus resultados são aleatórios), temos que esperar a instabilidade em sistemas sociais porque as decisões não podem ser associadas a nenhuma regra determinística. Cada decisão implica a lembrança do passado e a antecipação do futuro. (Prigogine, 2005, p. 68).

Assim como Prigogine, a epistemologia contemporânea também concebe a ciência marcada pela historicidade, pela construção social e pelos mais variados interesses (Zambiasi, 2006). A teoria crítica dá importante atenção ao contexto dos indivíduos investigados; isso porque o cenário econômico, político e social, influenciam diretamente os aspectos analisados pela corrente crítica, apresentados no Quadro 1 (Fui, Khin e Ying, 2011).

Indo nesta direção, Prigogine (1991) defende que o discurso científico e o discurso social, não mais se desvinculem.

Tal como as ciências da sociedade, as ciências da natureza não poderão mais, agora, esquecer o enraizamento social e histórico que a familiaridade necessária à modelagem teórica de uma situação concreta supõe. Importa, portanto, mais que nunca não fazer desse enraizamento um obstáculo, não concluir da relatividade dos nossos conhecimentos por um relativismo desencantado qualquer. (Prigogine e Stengers, 1991, p. 215)

Cabe ressaltar que o curso de construção da sociedade humana não é dado de forma linear ou mecânica, ao contrário, essa construção se dá maneira dialética, repleta de contradições, antagonismos e conflitos

(Zambiasi, 2006). Neste contexto, Prigogine (2009) afirma que o futuro é incerto porque é aberto e que cabe a nós refletir a melhor maneira de realizar o futuro, a fim de que ele coincida com a ideia que fazemos de progresso.

Na perspectiva da epistemologia crítica, a totalidade não é considerada como o conhecimento total e completo de um objeto, com isso, o caráter específico da contradição não é absoluto e não pode ser compreendido se separado da totalidade (Faria, 2015). Desta forma, Prigogine também se recusa à fragmentação do objeto.

Prigogine afirma que a flecha do tempo se manifesta, ainda que de diferentes formas, em todos os níveis, desde a cosmologia às culturas humanas. A história da cosmologia, a história da natureza, a história da vida, da matéria e das sociedades humanas são histórias que se ligam umas às outras (Prigogine, 2005).

Na verdade, após várias décadas de trabalho, penso que essa é a mensagem essencial que desejo transmitir. A ciência se orienta hoje por meio de leis que não são nem deterministas nem reversíveis no tempo, nas quais a realidade não é nunca inteiramente dada, mas se encontra em criação e construção. Essa mensagem reitera a realidade da história, a flecha do tempo. (Prigogine, 2009, p. 38)

Segundo Morin (2000), o entendimento de ordem e desordem (conceitos extraídos da obra prigoginiana) se fixou, trazendo consigo que a história do universo é um formidável empreendimento criativo e destrutivo, que confere organização e também desorganização. Entendendo-a como transitória, a verdade se apresenta como válida porque ela é histórica (Zambiasi, 2006).

3. Natureza

A principal conjectura da globalidade da história humana é o vínculo dos homens entre si e o dos homens com a natureza, que, através do

trabalho, conseguem produzir os meios necessários para garantir a sua sobrevivência (Zambiasi, 2006).

Para Zambiasi (2006, p. 152), “a teoria crítica apresenta o conhecimento como uma construção histórica que serve de mediação na relação direta homem-natureza”. O universo é agora admitido como fragmentado, repleto de heterogeneidades qualitativas e a natureza se apresenta de maneira complexa e múltipla. Não são mais os fenômenos imutáveis que chamam a atenção, mas sim as instabilidades (Zambiasi, 2006). Prigogine corrobora com o exposto afirmando que as leis da natureza não mais se referem a certezas e sim a possibilidades (Prigogine, 2009).

Prigogine acredita que a ciência somente terá uma abertura universal “no momento em que for, finalmente, capaz de um diálogo com a natureza, da qual saberá apreciar os múltiplos encantos, e, com os homens de todas as culturas, cujas questões ela saberá no futuro respeitar” (Prigogine e Stengers, 1991). E assim como Prigogine evoca a natureza para uma nova aliança entre esta e os homens, Moreira e Silva (2002) também evocam a natureza para justificar a necessidade da epistemologia crítica.

Tratava-se de reconceituar o campo. Enfatizando que a compreensão da natureza é mediatizada pela cultura, o grupo concebia reconceituação como o esforço por desvelar a tensão entre natura e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer. Moreira e Silva (2002, p. 15)

Prigogine (1991) atesta que a ciência moderna foi um sucesso inquestionável no que tange ao avanço tecnológico, mas que seus logros foram catastróficos no que tange ao homem e à natureza. E ainda afirma que, tendo negligenciado um diálogo profundo com a natureza, existe um preço a se pagar pela ciência que está sendo praticada. Japiassu (1988), expõe a relação da natureza, ciência, cultura e dominação, indo na mesma direção de Prigogine.

Em virtude de seu próprio método e de seus conceitos, a ciência projetou um mundo no interior do qual a dominação sobre a natureza converteu-se também em dominação sobre o próprio homem. E na medida em que a transformação da natureza implica na dominação do homem, o a priori da tecnologia não pode deixar de ser "político", uma vez que ela se torna a forma universal da produção material, define uma cultura e projeta, assim, um "mundo" inteiramente diferente. (Japiassu, 1988, p. 153)

Prigogine assegura que a compreensão da natureza em seu sentido *physis* nos possibilita compreender a complexidade que as ciências da sociedade trazem. Ele atesta que a partir do momento em que aprendemos o “respeito” que a teoria física nos impõe para com a natureza, aprendemos igualmente a respeitar as demais abordagens intelectuais, quer sejam as tradicionais quer sejam as criadas pelas outras ciências (Prigogine e Stengers, 1991).

Na perspectiva prigoginiana, assim como para os materialistas dialéticos, concebe-se uma natureza capaz de história. Prigogine inclusive relata em sua obra que suas proposições parecem ter um mesmo posicionamento que as do materialismo histórico dialético, onde, para ambos, compreender a natureza é compreendê-la capaz de produzir os homens e suas sociedades (Prigogine e Stengers, 1991).

Desta forma, Prigogine qualifica a natureza como histórica, capaz de desenvolvimento e de inovação, mas ele também afirma que essa ideia de uma história da natureza já foi discutida há muito tempo por Marx e Engels durante a estruturação da fundamentação materialista. (Prigogine e Stengers, 1991)

4. Quando utilizada

A ciência é hoje uma das diversas práticas sociais e por isso ela influencia e é influenciada pelas ambiguidades e contradições da sociedade

na qual está inserida. Tão relevante é a posição que a ciência ocupa na modernidade que ela acaba se tornando uma das mais influentes atividades humanas, chegando ao ponto de consubstanciar-se como umas das características inerentes a existência do homem moderno (Japiassu, 1988).

Para Prigogine a descrição da atividade científica não pode, sem violência, ser separada do mundo a qual pertence, desta forma, os problemas que marcam uma cultura têm influência sobre o conteúdo e o desenvolvimento das teorias científicas (Prigogine e Stengers, 1991).

Prigogine afirma que o mundo tem sido compreendido como um autômato que se conduz por leis deterministas onde tudo é predeterminado. Nós, seres humanos, nesta perspectiva, somos apenas telespectadores de um filme que já foi produzido (Prigogine, 1996a). Nesta perspectiva, os únicos que tem *spoilers* confiáveis são os cientistas, assumindo então posição de destaque.

Conforme aponta Japiassu (1988), o cientista “é uma espécie de iceberg do saber flutuando sobre o oceano de nossas ignorâncias e incertezas”, assim sendo, com a sua posição privilegiada, cria-se a ideia de que ninguém pode contestar o trabalho do cientista.

Prigogine diz que precisamos de uma ciência que “não seja nem um simples instrumento submetido à prioridades que lhe seriam exteriores, nem um corpo estranho que se desenvolveria no seio de uma sociedade-substrato sem quaisquer contas a prestar” (Prigogine e Stengers, 1991, p. 14). Porém, o que se observa hoje é que tanto o cientista quanto a ciência abandonaram seus roteiros de ficção neutra. E agora estão nitidamente atrelados ou ao sistema de financiamento ou a algum poder político. Desta forma, não se pratica a independência da produção científica, ou seja, não existe a tal propagada neutralidade científica (Japiassu, 1988).

Prigogine lembra que em um mundo em que existe a informação e a desinformação, para conseguir diferenciá-las é preciso cada vez mais conhecimentos e senso crítico (Prigogine, 2000). Mas que fique claro, o ideário da epistemologia crítica não rejeita a ideia de que a ciência possa ser objetiva, porém ela adverte que a ciência, ao fornecer suas verdades, não é totalmente independente do contexto daqueles que a produzem. Neste

sentido, faz-se necessário que os cientistas se apropriem dos objetivos reais de suas pesquisas, de modo que o seu fazer científico considere a sua significação final (Japiassu, 1988).

Ao se desvincular da ciência positiva – que se apresenta como isenta e neutra a qualquer interesse – e começar a refletir a ciência de forma crítica, o pesquisador conseguirá refletir sobre as conexões que essa ciência, que ele produz, tem com a sociedade. Realizar esta reflexão faria com que a comunidade científica reconsiderasse seus descompromissos tradicionais, logo, preocupando-se com o destino de suas descobertas e invenções. (Japiassu, 1988)

Assim como faz a epistemologia crítica, Prigogine também problematiza a máxima de que a ciência é neutra e nos leva a refletir na impossibilidade de neutralidade total quando a ciência explora a questão de nossa própria existência no interior da natureza. Seguindo o caminho que a ciência tem percorrido, o único sentimento possível em relação ao mundo que nos rodeia é de alienação (Prigogine, 1996b).

Como alega Prigogine, “tornou-se urgente estudar as diversas modalidades de integração das atividades científicas na sociedade, as quais fazem com que ela seja pouco ou muito finalizada, que ela não fique indiferente às necessidades e às exigências coletivas.” (Prigogine e Stengers, 1991, p. 13) Em síntese, já não é mais aceitável que o cientista desvincule sua produção da posterior aplicação.

Por outro lado, quando os investigadores adotam a epistemologia crítica, eles adotam um movimento de desconstrução/construção e desarticulação/articulação que almeja a superação do conhecimento usual. Os defensores da epistemologia crítica fomentam o questionamento da existência de uma postura neutra, principalmente quando é exigido um posicionamento comprometido com o sujeito histórico (Elías e Carranza, 2012).

O cientista realmente pratica a epistemologia crítica quando ele orienta seus esforços para destramar o papel que sua atividade científica tem para com o meio sócio-cultural. Assumir essa perspectiva epistemológica faz com que o cientista negue a máxima do "saber desinteressado". Ou seja,

o que a epistemologia crítica questiona é se a investigação científica tem a transparência e a objetividade incontestáveis que lhe são atribuídas (Japiassu, 1988).

“Como podemos ficar indiferentes aos problemas que envolvem nossa existência? Como podemos evitar de vê-los simultaneamente com o olhar da razão e o olhar da paixão?” são questões levantadas por Prigogine aos que trabalham diretamente com a ciência (Prigogine, 1994). Por isso não é possível dizer que o cientista não acrescenta à atividade científica algum valor de ordem ideológica. É preciso deixar claro que a epistemologia crítica também não repudia a possibilidade de o cientista ser objetivo, porém faz a ressalva que ao descobrir suas verdades, ele pode abstrair-se somente até certo ponto de subjetividade, de suas paixões e de seus preconceitos (Japiassu, 1988).

Não somente o cientista não pode conhecer as coisas em si, mas as questões que pode pôr não tem qualquer pertinência para os verdadeiros problemas da humanidade; nem a beleza, nem a liberdade, nem a ética são objetos do conhecimento positivo e, portanto, de ciência: eles pertencem ao mundo numenal, domínio da filosofia, totalmente estranho ao mundo fenomenal. (Prigogine e Stengers, 1991, p. 70)

Prigogine diz que a sua esperança é de que possamos construir um mundo que apresente menos desigualdades, menos violência e que preserve os benefícios advindos da ciência. Porém ele deixa claro que seu otimismo não está baseado apenas no potencial da ciência, mas sim ao processo de civilização e melhorias na comunicação (Prigogine, 2009).

Apesar de enxergar avanços, Prigogine atesta que estamos muito longe de nosso ideal, uma vez que os benefícios das ciências ainda hoje permanecem elitizados a apenas uma parcela da população (Prigogine, 1996a). O que Prigogine e a epistemologia defendem é que, nas palavras de Tesser (1995, p. 98), “a ciência utilizada sem consciência torna-se a ruína da alma”.

5. *Exatas X Humanas*

Com o advento industrialização em grandes proporções, o fazer científica ressignificou tanto a sua escala quanto a sua natureza; assim a era da ciência acadêmica autônoma e livre, foi aos poucos sendo substituída pela ciência totalmente quantitativa (Japiassu, 1988). Explicita-se, então, a barreira cultural, exibida na segregação entre as ciências humanas e a cultura das ciências. As ciências humanas acabam distanciando-se dos feitos científicos que deveriam ser o combustível de suas interrogações, e a cultura das ciências mostra-se incapaz de refletir sobre as problemáticas sociais (Zambiasi, 2006).

Declaradamente contra esta ideia, uma das bandeiras de Prigogine é a negação da ruptura que é construída entre a cultura científica e a cultura das humanidades. O autor atenta que o pensamento ocidental, junto a sua ideia de um mundo autômato conduzido por Deus, tem caráter nocivo para a compreensão do mundo que realmente existe (Almeida & Carvalho, 2009).

Prigogine afirma que é inegável a busca da ciência pela certeza, mas alertou que durante muito tempo (ou talvez até hoje), também no contexto das ciências sociais, “o progresso deveria se traduzir por uma aplicação das leis científicas à sociedade”. Com isso, as ciências humanas, caso objetivassem alcançar a certeza, deveriam seguir o modelo proposto pela física (Prigogine, 1996b).

Segundo Prigogine, a visão marcadamente pessimista da existência humana da física clássica, legitimada por Einstein, foi a grande responsável pelo já tradicional embate entre o conhecimento objetivo e o conhecimento subjetivo (Prigogine, 1996b). Prigogine afirma também que Einstein conseguiu alcançar a vocação maior da física clássica: validar o conhecimento somente quando ele retira do conceito de mundo tudo que possa ter o menor traço da subjetividade humana (Prigogine, 1994). Porém, Prigogine é categórico ao nos advertir:

Devemos aprender, não mais julgar a população dos saberes, das práticas, das culturas produzidas pelas sociedades humanas, mas a cruzá-los, a estabelecer

entre eles comunicações inéditas que nos coloquem em condições de fazer face às exigências sem precedentes da nossa época. (Prigogine e Stengers, 1991, p. 225)

É preciso entender que as novas necessidades impuseram novas dinâmicas de organização do trabalho científico e acadêmico; a exigência da leitura dos objetos sob outro ângulo está cada vez mais evidente (Elías e Carranza, 2012). Nas palavras de Prigogine, “a ciência de hoje não pode mais dar-se o direito de negar a pertinência e o interesse de outros pontos de vista e, em particular, de recusar compreender os das ciências humanas, da filosofia e da arte” (Prigogine e Stengers, 1991, p. 41).

A verdade é que a ciência tem sido encarada hoje praticamente como uma religião e a linguagem desta nova religião apresenta-se bastante enigmática e ininteligível, chegando quase a ser um dialeto para o restante da população (Japiassu, 1988). “É anunciada uma realidade “distinta”, uma ciência cheia de mistérios, reservada aos iniciados e que reata com as práticas esotéricas dos alquimistas, taumaturgos e outros mágicos” (Prigogine e Stengers, 1991). Prigogine (2009) mostra que essa visão da ciência sendo quase como um credo para a população também tem raízes na ciência clássica.

O modelo para as ciências era a física newtoniana que concebe o mundo numa simetria completa entre o passado e o futuro. Tratava-se de uma visão quase teológica: tal como Deus, não precisávamos distinguir entre passado e futuro e, também como ele, poderíamos atingir certezas. (Prigogine, 2009, p. 67).

Esta religião, a ciência, toma como válido e verdadeiro apenas o conhecimento cientificamente comprovado - isto é, aquilo que pode ser expresso quantitativamente, podendo ser formalizado ou ser reproduzido em condições de laboratório. O conhecimento que não satisfizer a essas condições deverá ser tomado como falso, irreal ou simplesmente subjetivo (Japiassu, 1988).

Em outras palavras, o conhecimento que é tomado como verdadeiro é aquele que tem aplicação universal, tendo pertinência para os mais diversos tempos e lugares e para qualquer pessoa, independente do contexto que esta se insere.

Adotar essa perspectiva implica assumir que tudo que não pertence ao mundo das ciências naturais, deve ser desconsiderado como conhecimento verdadeiro, pois só poderia ter status de objeto de conhecimento, aquilo que possibilite sua repetição em condições de verificação experimental e o que é validado de outra maneira, não possui significação cognitiva (Japiassu, 1988).

Segundo Prigogine, o que diferencia os sistemas físicos dos sistemas sociais é a capacidade de tomada de decisão que o ser humano tem, com isso, não há como tratar o humano como exato, o máximo que pode ser feito é uma descrição estatística da evolução social. E o interessante é que agora essa evolução se mostra entrelaçada com as leis básicas da natureza e isso quer dizer que não há mais um oceano de distância entre as ciências exatas e as ciências da sociedade ou como são vulgarmente diferenciadas, entre as ciências das certezas e as ciências possibilidades (Prigogine, 2005).

Nesta esfera, (Prigogine, 1994, p.35) provoca: “Qual o papel do homem? Retirar-se desde mundo, ou participar na construção de um mundo melhor?”. Com isso, Prigogine reflete sobre como a ciência, que se iniciou sobre o signo da afirmação prometeica do poder da razão, acabou tornando-se a própria alienação humana. É neste cenário, questionando qual é verdadeiro papel das ciências, que ganha pertinência a epistemologia crítica para a sociedade (Japiassu, 1988).

Considerações finais

Esta investigação propôs-se a desvelar a orientação epistemológica da obra do filósofo e físico químico Ilya Prigogine, um dos principais representantes das ciências da complexidade. A intenção foi confrontar a obra prigoginiana com a epistemologia crítica, buscando conversões entre

elas que permitam que a obra prigoginiana seja utilizada como referencial teórico em trabalhos com vertentes progressistas.

Primeiramente, a obra prigoginiana mostra que tem cunho epistemológico, em seu sentido mais amplo, ao discutir questões como: propósito da ciência, racionalidade científica, positivismo, interesses implícitos no conhecimento científico e relação filosofia-ciências.

No que tange ao viés epistemológico especificamente crítico, a análise de conteúdo revelou que existem sérias convergências entre Prigogine e a Epistemologia Crítica, principalmente ao que concerne as categorias: *conhecimento, história, natureza, utilização e exatas x humanas*.

Sendo os próprios sujeitos quem elaboram e implantam determinadas formas de racionalidade, tanto Prigogine quanto a epistemologia crítica negam o *conhecimento* científico como entidade abstrata e impessoal e concordam que o conhecimento científico deve ocupar-se das possibilidades e não mais das certezas.

História é um elemento bastante discutido nas reflexões filosóficas de Prigogine e também da epistemologia crítica e ambos partilham que existe a necessidade do restabelecimento e da incorporação dos sujeitos da história na formulação e execução do plano científico. Tal posicionamento se dá por acreditarem que a ciência seja marcada não somente pela construção social e pelos mais variados interesses, mas principalmente pela historicidade.

A epistemologia crítica e o referencial prigoginiano alegam que a ciência moderna obteve bastante sucesso nas questões tecnológicas, mas que, em contra partida, as consequências desse avanço foram desastrosas para a relação homem-natureza. Concordam entre si também ao dizer que, diferentemente do que faz a ciência clássica, a *natureza* deve ser analisada da maneira como ela realmente é, complexa e múltipla.

Outro ponto de concordância é que a atividade científica não pode, sem graves prejuízos sociais, ser segregada do mundo a qual pertence. O que a epistemologia crítica e Prigogine empreendem é provar que os cientistas devem estar efetivamente conscientes das variadas implicações que seus produtos intelectuais podem trazer, quer sejam boas ou ruins.

Buscam, desta forma, conduzir os investigadores para o entendimento de sua responsabilidade social e da impossibilidade de neutralidade total no meio científico.

Outro posicionamento que tanto Prigogine, quanto a Epistemologia Crítica deixam bem claro em suas arguições é que não deve existir predileção, embate e nem limiar de utilização no que se refere às *ciências exatas e às ciências humanas*. Segundo os mesmos, a ciência não pode mais dar-se o direito de negar a pertinência e o interesse de outros pontos de vista, principalmente os das ciências humanas, da filosofia e da arte.

Baseando-nos nas discussões aqui desenvolvidas, percebe-se que os argumentos apresentados por Prigogine são, de fato, muito semelhantes aos que são propostos pela epistemologia crítica. Com isso e por fim, a nossa conclusão é que o entrelaçamento entre Prigogine e a epistemologia crítica é forte o suficiente para posicioná-lo como epistemólogo com vertente crítica.

Esta investigação mostra sua pertinência ao construir um arcabouço teórico que pode valer-se para justificar a utilização das ideias prigoginianas, com mais propriedade e veracidade, em trabalhos de orientação epistemológica progressista. Tratando-se de uma pesquisa exploratória, esta pesquisa também abre espaço para que novas pesquisas sobre o posicionamento epistemológico de Prigogine sejam desenvolvidas.

Referências

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bunge, M. *Epistemologia*. São Paulo: Quieiroz Editor, 1980.

Calvez, J. Y. (1959). *La pensée de Karl Marx*. Paris: Éditions de Seuil.

Carvalho, E. A.; Almeida, M. C. (Eds.). *Ciência, Razão e Paixão / Ilya Prigogine*. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

Claesson, S.(1977). *Presentation speech on awarding the Nobel Prize for Chemistry to Ilya Prigogine*. Translated from the Swedish text, and reported in

Nobel Lectures, Chemistry 1971 – 1980, Editor-in-Charge Tore Frangsmyr, Editor Sture Forsén, World Scientific Publishing Co., Singapore, 1993.

Earley, J. E. Some philosophical influences on Ilya Prigogine's statistical mechanics. *Foundations of Chemistry*, v. 8, n. 3, p. 271–283, 2006.
<https://doi.org/10.1007/s10698-006-9007-9>

Elías, C. G.; Carranza, G. R. Epistemología crítica - Ponencia central del evento. *Itinerário Educativo*, v. 26, n. 59, p. 15–29, 1 jun. 2012.
<https://doi.org/10.21500/01212753.1459>

Faria, J. H. D. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, v. 16, n. 5, p. 15–40, 2015. <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n5p15-40>

Fleck, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

Fui, L. Y.; Khin, E. W. S.; Ying, C. W. The Epistemology Assumption of Critical Theory for Social Science Research. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 4, p. 6, 2011.

Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

Giroux, H.; Simon, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. D. (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

Grayling, A. C. *Epistemology*. Bunnin and others (editors). The Blackwell Companion to Philosophy. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1996.

Japiassu, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

Lacey, H. *Valores e atividade científica II*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

Layder, D. *Understanding Social Theory*. London: Sage, 1994.

Massoni, N. T. Ilya Prigogine: uma contribuição à filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 30, n. 2, p. 2308-1-2308-8, 2008.

<https://doi.org/10.1590/S1806-11172008000200009>

Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Orgs.). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular*. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Morin, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

Morrow, R.; Brown, D. *Critical Theory and Methodology*. London: Sage, 1994.

<https://doi.org/10.4135/9781452243696>

Pessanha, J. A. *Filosofia e Modernidade: Racionalidade, Imaginação e ética*. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 1, p. 20, 1997.

Prasad, P.; Caproni, P. Critical theory in the management classroom: Engaging power, ideology and praxis. *Journal of Management Education*, v. 21, n.3, p. 284-91, 1997. <https://doi.org/10.1177/105256299702100302>

Prigogine, I. *Carta para as futuras gerações*. Folha de São Paulo (edição nacional), Caderno Mais ! p. 4-7. São Paulo: 30 de Janeiro de 2000.

Prigogine, I. *Ciência, razão e paixão*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Isa Hetzel, Lois Martin Garda e Maurício Macedo. Organização: Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

Prigogine, I. *Eloge de l'irreversible*. Le Nouvel Observateur – Hors. Série “De la genèse au Bog Bang, n. 31, p.48-49, 1997.

Prigogine, I. *La quête de la certitude*. Temps cosmique, histoire humaine, Paris, J. Vrin, p. 9 – 19, 1996b.

Prigogine, I. La Science au service de la Planète. *Socialisme, Revue de l'Institut Emile Vandervelde*. v. 22, 1996a.

Prigogine, I. *Science, Reason and Passion*. Malaysia: Gordon & Breach Science Publishers, v. 40, p. 35-43, 1994. <https://doi.org/10.1080/02604027.1994.9972415>

Prigogine, I. The rediscovery of value and the opening of economics. In K. Dopfer (Ed.), *The Evolutionary Foundations of Economics* (p. 59-69). Cambridge:

Cambridge University Press. (2005).

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511492297.002>

Prigogine, I.; Stengers, I. *A Nova aliança: a metamorfose da ciencia*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

Tesser, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, n. 10, p. 91–98, 1995. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>

Zambiasi, J. L. Problematizando a Epistemologia na construção do conhecimento. *Revista Pedagógica UnoChapacó*, v. 8, n. 14, p. 151–172, 2006.

Data de registro: 13/04/2020

Data de aceite: 22/09/2021



Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência?

*Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci**

Resumo: Partindo da concepção deleuziana e deleuzo-guattariana da crença nesse mundo, esse ensaio procurará pensar a temática da experiência dentro do campo educacional. Para tanto, procuraremos pensar o modo como os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari concebem uma espécie de crença imanente, voltada para a experimentação vital das forças constitutivas do mundo, capaz de ultrapassar os condicionantes transcendentais da experiência. Para a devida compreensão de uma tal crença, devedora daquilo que Deleuze denomina de empirismo transcendental, retomaremos o diálogo travado pelos autores de *O que é a Filosofia?* com a noção de fabulação preconizada por Henri Bergson. Buscaremos apresentar o modo como se dá a articulação entre os conceitos de fabulação e crença, importante na medida em que permitirá pensarmos uma experiência não condicionada por nenhuma instância transcendente, experiência a qual Deleuze e Deleuze-Guattari denominarão de experimentação. O conceito de experimentação, acreditamos, pode contribuir para as discussões recentes sobre experiência presentes no campo educacional, mormente aquelas empreendidas por Jorge Larrosa Bondia e Julio Groppa Aquino.

Palavras-chave: Crença imanente; Experiência; Fabulação; Gilles Deleuze e Félix Guattari; Henri Bergson.

Believe, experience, fable: an essay about experience

Abstract: This article starting from the Deleuzian and Deleuzo-Guattarian conception of belief in this world and will try to think the theme of experience in the educational field. Therefore, we trying to think the way in which the philosophers Gilles Deleuze and Félix Guattari conceive a kind of immanent belief,

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor-pesquisador da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Integrante do grupo CNPq CoPERP - Coletivo de Pesquisadores de Educação e Relações de Poder. E-mail: christian.guimaraes.vinci@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2914-3032> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5118505331417877>

focused on the vital experimentation of the constitutive forces of the world and capable of overcoming the transcendent conditions of experience. For the proper understanding of such a belief, indebted to what Deleuze calls transcendental empiricism, we will resume the dialogue carried out by the authors of *What is Philosophy?* with the notion of fabulation advocated by Henri Bergson. We will present the way in which the concepts of fabulation and belief take place, which is important in that it will allow us to think about an experience that is not conditioned by any transcendent instance, an experience that Deleuze and Deleuze-Guattari will call experimentation. The concept of experimentation, we believe, can contribute to the recent discussions on experience present in the educational field, especially those undertaken by Jorge Larrosa Bondia and Julio Groppa Aquino.

Keyword: Immanent believe; Experience; Fable; Gilles Deleuze and Félix Guattari; Henri Bergson.

Creer, experimentar, fábula: ensayo sobre experiencia

Resumen: A partir de la concepción Deleuzian y Deleuzo-Guattarian de creencia en este mundo, este ensayo tratará de pensar el tema de la experiencia dentro del campo educativo. Por lo tanto, trataremos de pensar en la forma que los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari conciben una especie de creencia immanente, centrada en la experimentación vital de las fuerzas constitutivas del mundo, capaz de superar las condiciones trascendentes de la experiencia. Para la comprensión adecuada de tal creencia, en deuda con lo que Deleuze llama empirismo trascendental, reanudaremos el diálogo llevado a cabo por los autores de *¿Qué es la filosofía?* con la noción de fabulación defendida por Henri Bergson. Intentaremos presentar la forma en que tienen lugar los conceptos de fabulación y creencia, lo cual es importante ya que nos permitirá pensar en una experiencia que no está condicionada por ninguna instancia trascendente, una experiencia que Deleuze y Deleuze-Guattari llamarán experimentación. El concepto de experimentación, creemos, puede contribuir a las discusiones recientes sobre la experiencia presente en el campo educativo, especialmente las emprendidas por Jorge Larrosa Bondia y Julio Groppa Aquino.

Palabras clave: Creencia imanente; Experiencia; Fábula; Gilles Deleuze y Félix Guattari; Henri Bergson.

Introdução

Sim, o problema mudou. Com essa singela assertiva, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, p. 99) encerraram um dos exemplos oferecidos em *O que é a Filosofia?* para discutir aquilo que denominaram de personagens conceituais¹. O problema em questão? A mudança de uma perspectiva filosófica transcendente para uma dita imanente. Em algum momento na aurora da modernidade, argumentam os autores, o pensamento filosófico modificou-se sensivelmente graças ao surgimento de novos personagens conceituais, interessados não mais em afirmar a existência divina, mas preocupados “somente com possibilidades imanentes infinitas que traz a existência daquele que crê que Deus existe” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 98). A busca por valores transcendentos ou divinos, aqueles capazes de regular e justificar nossas experiências, viu-se interrompida ou atacada, cedendo espaço para uma preocupação de caráter mais vitalista. A filosofia, doravante, procurou intensificar a vida, a vida independente do vivente e do vivido². Abdicou, assim, da incessante investigação por um alhures capaz

¹ Deleuze e Guattari compreendem os personagens conceituais como inerentes a toda e qualquer filosofia, são eles quem expõem os conceitos de um determinado autor e expressam tanto o plano de imanência quanto os problemas mobilizados por um filósofo. Eles não personificam um filósofo, não são tipos psicossociais. Sobre eles, dizem Deleuze e Guattari: “o personagem conceitual não é o representante de um filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 86). Para uma discussão mais aprofundada sobre as personagens, sobretudo em relação ao seu lastro expressivo, remetemos o leitor ao livro de Fernando Pacheco (2016), autor defensor da tese de que por meio dos personagens conceituais encontramos o ponto de contato da filosofia deleuziana com a não-filosofia, mormente com o campo artístico. Os personagens conceituais, em outros termos, seriam uma ferramenta literária transportada para o coração da filosofia.

² Em *Imanência: uma vida...* Deleuze denominará essa vida de *uma vida*, aquela passível de ser considerada como a pura imanência. Em seu texto, o filósofo assim a denomina: “Um vida está em toda parte, em todos os momentos que atravessa este ou aquele sujeito vivo e aos quais certos objetos vividos dão a medida: vida imanente levando consigo os acontecimentos ou singularidades que nada fazem senão atualizar-se nos sujeitos e nos objetos. Esta vida indefinida, ela mesma não tem momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos” (DELEUZE, 2016, p. 410). Abordaremos adiante essa

de regular e/ou justificar o mundo sensível, engajando-se em fabular espaços de experiência outro. O problema, por conseguinte, passou a dizer respeito

à existência daquele que crê no mundo, não propriamente na existência do mundo, mas em suas possibilidades em movimentos e intensidades, para fazer nascer ainda novos modos de existências, mais próximos dos animais e dos rochedos. *Pode ocorrer que acreditar neste mundo, nesta vida, tenha se tornado nossa tarefa mais difícil, ou a tarefa de um modo de existência por descobrir, hoje, sobre nosso plano de imanência.* É a conversão empirista (temos tantas razões de não crer no mundo dos homens, perdemos o mundo, pior que uma noiva, um filho ou um deus...). Sim, o problema mudou. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 99, grifos nossos)

A mudança de problema aventada pelos autores de *O que é a Filosofia?* apresentaria uma difícil tarefa, prenhe de significações político-existenciais, qual seja: a elaboração de uma crença outra. Não se trata mais de acreditar em um alhures, seja um Deus ou um apanhado de Ideias suprassensíveis, mas crer nas possibilidades de experimentar o mundo, a despeito de suas imperfeições e problemas, entregando-se aos seus movimentos e às suas intensidades, extraíndo a força capaz de nos permitir fabular outros modos de existência³. O mundo, perdido graças aos

questão, relacionando-a com a questão da crença nesse mundo deleuziana e deleuzo-guattariana bem como com a noção bergsoniana de função fabuladora.

³ David Lapoujade, em *Deleuze: movimentos aberrantes*, defende a tese de que o grande problema do filósofo francês é justamente a lógica desses movimentos intensivos que ultrapassam qualquer vivente e qualquer vivido. Movimentos capazes de nos aproximar de formas de vida inumanas, minerais ou animais, propiciando uma experiência outra. Argumenta, então, o comentarista: “Determinar o problema consiste, primeiro, em estabelecer o próprio fato dos movimentos aberrantes. *Quid facti?* Tal questão se coloca tanto mais se admitirmos, com Deleuze, que esses movimentos aberrantes ultrapassam qualquer vivência, superam qualquer experiência. Com efeito, acaso Deleuze não afirma que os movimentos aberrantes nos transportam para o que já de impensável no pensamento, de invivível na vida, de imemorial na memória, constituindo o limite ou o ‘objeto transcendental’ de cada faculdade? É isso que eles têm de propriamente aberrante: excedem o exercício empírico de cada faculdade e forçam cada

problemas metafísicos, deve ser recuperado e experimentado⁴. Contraindo-se à tradição filosófica dita transcendente, a crença deleuziana e deleuzo-guattariana almeja deslocar o alvo de nossa fé: não se trata mais de uma entrega a um alhures prenhe de potenciais promessas redentoras, antes devemos nos engajar em criar uma relação imanente com o mundo. Convém, portanto, abdicar de qualquer critério preexistente, qualquer instância transcendente capaz de regular nossa experiência – o Bom, o Belo, o Justo, a Verdade etc. Deleuze e Guattari, arautos dessa crença imanente, insistem em conclamar:

não temos a menor razão para pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentos que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é “melhor” que o outro. Ao contrário, não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal, e de todo valor transcendente: não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 98)

uma delas a se superar rumo a um objeto que a concerne exclusivamente, mas o qual ela só atinge no limite de si mesma” (LAPOUJADE, 2015, p. 19).

⁴ É curioso como a noção de crença deleuzo-guattariana evocará a noção deleuziana de empirismo transcendental. François Zourabichvili (2009) argumenta que tal conceito diz respeito a uma busca pela experimentação de uma experiência não condicionada a nenhum *a priori*. Resume assim o empirismo transcendental deleuziano: “a descoberta da experiência supõe ela própria uma experiência no sentido estrito: não o exercício ordinário ou empírico de uma faculdade, pois os dados do vivido empírico não informam o pensamento sobre o que ele pode, mas essa mesma faculdade levada a seu limite, confrontada com aquilo que a solicita em sua potência exclusiva e própria. (...) Empirismo transcendental significa em seguida que as condições nunca são genéricas, mas declinam-se segundo os casos: daí o enunciado capital segundo o qual elas não poderiam ser maiores do que aquilo que elas condicionam” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 55-56). Essa é também a concepção de Anne Sauvagnargues (2009), para quem o empirismo transcendental desloca toda as formulações ocidentais acerca da experiência. Não será nosso intento discorrer sobre o empirismo transcendental deleuziano, tal discussão será evocada amiúde para justificar alguns pontos da crença proposta por Deleuze.

A busca por critérios imanentes capazes de nortear a escolha de modos de existência, pautados apenas na intensificação da vida, é uma constante no pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari. Não seria descabido afirmar que a filosofia deleuziana e deleuzo-guattariana se engajou no combate a qualquer instância transcendente, procurando produzir uma espécie de guinda vitalista. A dificuldade em produzir uma tal guinada decorre da recusa em apreender o intolerável do mundo por parte dos viventes, uma vez que estes se viram presos a promessa de um mundo melhor. Sobre essa questão, acerca dos modos como formos enredados por certas promessas transcendentais, Deleuze argumenta.

Pois não é em nome de um mundo melhor ou mais verdadeiro que o pensamento apreende o intolerável nesse mundo, é, ao contrário, porque o mundo é intolerável que ele não pode mais pensar um mundo, nem pensar em si próprio. O intolerável não é mais uma grande injustiça, mas o estado permanente de uma banalidade cotidiana. O homem não é um mundo diferente daquele no qual sente o intolerável e se sente encurralado. O autômato espiritual está na situação psíquica do vidente, que enxerga melhor e mais longe na medida em que não pode reagir, isto é, pensar. *Qual é, então, a saída sutil? Acreditar, não mais em outro mundo, mas na vinculação do homem e do mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível, no impensável, que, no entanto, só pode ser pensado: “um pouco de possível, senão eu sufoco”. E nessa crença que faz do impensado a potência distintiva do pensamento, por absurdo, em virtude do absurdo.* (DELEUZE, 2018, p. 204-5, grifos nossos)

A *saída sutil* proposta por Deleuze, apta a produzir uma nova vinculação do homem com o mundo, ancora-se já ideia da crença imanente, aquela capaz de fazer do impensável um possível passível de ser pensado e que só pode ser pensado. Crer nesse mundo, defendemos, significaria confiar na potência fabulatória dos seres finitos, sua capacidade de pensar o impensável e criar novos e mais alegres vínculos com o mundo, fabular outros possíveis. Criações que não obedeceriam às leis da reconhecimento, que

não buscaríamos criar nesse mundo um protótipo ideal de sociedade a partir do vislumbre de algum alhures. Crer nesse mundo implicaria, portanto, adotar uma problemática imanente, realizar uma conversão empirista radical capaz de nos possibilitar vivenciar experimentações outras.

Esse ensaio procurará seguir as sendas abertas pela temática deleuziana e deleuzo-guattariana da crença, suas implicações político-existenciais, experimentando o problema apresentado por esses pensadores e buscando extrair suas implicações para o campo pedagógico. Por qual razão o campo pedagógico? Há muito, conforme argumentam alguns autores (PARAÍSO, 2004; VINCI; RIBEIRO, 2018), a filosofia de Deleuze e Deleuze-Guattari começou a atrair a atenção dos pesquisadores em educação, dado a possibilidade de renovarem o campo com sua filosofia da imanência. Pensadores utilizados, ao lado de tantos outros, para romper com a submissão do campo a certos condicionantes transcendentais, ou certa *metafísica pedagógica* como denuncia Julio Groppa Aquino (2015). Acreditamos que, ao abordarmos a questão da crença deleuziana e deleuzo-guattariana, conseguiremos deslocar e ressignificar o conceito de experiência, tão caro aos pesquisadores em educação e aos educadores, e despi-lo dos pressupostos reguladores. Ademais, conseguiremos recuperar o lastro vitalista dessa noção, perdida quando de sua absorção pelo pensamento utilitária da modernidade e, assim, fortalecer a busca por uma outra experiência educacional – tal qual outros pesquisadores em Educação têm buscado, como é o caso de Jorge Larrosa Bondia (2014).

Dado esse preâmbulo, propomos experimentar o seguinte excuro de pensamento: começaremos apresentando a questão da experiência dentro do campo educacional a partir das discussões empreendidas por autores como Larrosa (BONDIA, 2002; 2014) e Julio Groppa Aquino (2015). Na sequência, discutiremos como o programa de uma crença imanente nesse mundo, proposta por Deleuze e Deleuze-Guattari, permitem retomarmos a questão da experiência sob um outro olhar, atrelando-a ao conceito de fabulação. Por fim, pensaremos a implicação dessas questões para o campo educacional, buscando pensar em consonância com Larrosa e Aquino

estratégias para produzirmos um outro espaço de experimentação em Educação.

A experiência e o campo educacional

Deleuze (2008), em uma aula ministrada no ano de 1981, diz desconfiar do conceito de experiência. Para o filósofo francês, a experiência, ao menos tal qual compreendida vulgarmente, remeteria sempre a um conhecimento relativo ao passado ou, em outras palavras, expressaria uma “racionalização retroativa sobre algo ocorrido alhures” (DELEUZE, 2008, p. 431). Ademais, prossegue Deleuze (2008), tratar-se-ia de um conhecimento com pretensões abrangentes e universais, descontados os desvios passíveis de serem produzidos pelas ditas variáveis, capazes de nortear futuras ações de indivíduos quaisquer. Nessa concepção vultar, argumenta o filósofo, a experiência atuaria como uma espécie de saber transcendente, regulador de nosso espaço de experiência. Jamais vivenciaríamos a experiência de modo imanente, dada a distância entre a experiência em si e o saber dela derivado. O saber da experiência, em outros termos, estagnaria as forças do passado em uma imagem, buscando extrair constantes e relações causais capazes de gerar protocolos aptos a serem replicados em situações as mais diversas, os ditos condicionantes. Como contraponto a essa ideia de experiência, estática e incapaz de ser vivenciada em ato, Deleuze (2008) sugere operarmos com o conceito de experimentação, compreendido como uma espécie de experiência ativa.

Para Deleuze (2008), a experimentação seria um processo vital infinito, impossível de chegar a termo, por vezes confundida com o próprio pensar. Em outro momento de sua obra, conjuntamente com Guattari, o filósofo chegou a argumentar:

Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo

não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. A história não é experimentação, ela é somente o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de algo que escapa à história. Sem história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, ela é filosófica. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 143)

Haveria, pois, uma indissociabilidade entre experimentação, pensamento e experiência. Essa tríade, imanente, necessitaria ser vivenciada como um processo contínuo, um fluxo, *sempre o que se está fazendo*. A-histórica, a experimentação não busca produzir um conhecimento do passado. A história só surge na experimentação como campo do qual deve-se escapar, os condicionantes históricos seriam uma espécie de negativo a ser combatido ao mesmo tempo que dariam o material empírico para ser experimentado. Diferentemente de outras concepções, a experimentação deleuziana e deleuzo-guattariana não está preocupada com a verdade, a essência dos objetos ou algo similar, apenas com a criação de outros possíveis ou espaços de experiência não condicionados por um transcendente⁵. Ora, essa noção parece destoar daquela de experiência consolidada na modernidade, denunciada por Deleuze como a noção vulgar da experiência, e deveras influente no campo educacional, ao menos tal qual defendido por autores como Jorge Larrosa e Julio Groppa Aquino.

Jorge Larrosa (BONDIA, 2002), ao discutir a noção de experiência em Educação, argumenta sobre o modo como esta restou refém dos pares “ciência-técnica” e “teoria-prática”. Qual o problema dessa submissão? Para o pensador espanhol, enquanto o primeiro par, “ciência-técnica”, propagaria a necessidade de um conhecimento positivo, pautado em cálculos e fórmulas capazes de serem aplicados em situações as mais diversas; o segundo, aquele da “teoria-prática”, perder-se-ia em reflexões críticas que jamais chegariam a termo, dado que a realidade educacional amiúde deixa de se enquadrar em

⁵ Coadunando-se, assim, com a defesa da Filosofia como criação e não reconhecimento ou reflexão, tal qual defendido em *O que é a Filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

perspectivas políticas formatadas de véspera. Larrosa, assim, argumenta: “nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (BONDIA, 2002, p. 20)⁶. Ambos os pares, para o autor espanhol, teriam esgotado aquilo passível de ser dito sobre o campo pedagógico.

Quer dizer que tanto os cientistas, os que se situam no campo educativo a partir da legitimidade da ciência, os que usam esse vocabulário da eficácia, da avaliação, da qualidade, dos objetivos, os didatas, os psicopedagogos, os tecnólogos, os que constroem sua legitimidade a partir de sua qualidade de experts, os que sabem, os que se situam em posições de poder através de posições de saber..., tanto eles como os críticos, os que situam no campo a partir da legitimidade da crítica, os que usam esse vocabulário da reflexão sobre a prática ou na prática, os que consideram a educação como uma prática política encaminhada para a realização de certos ideais como a liberdade, a igualdade ou a cidadania, os que criticam a educação enquanto produz submissão e desigualdade, enquanto destrói os vínculos sociais, os que se situam em posições de poder por meio da conversão em porta-vozes desses ideais constantemente desmentidos, repetidamente desenganados... para mim, e falo na primeira pessoa, tanto os positivistas quanto os críticos já pensaram o que tinham de pensar e disseram o que tinham de dizer sobre a educação. (BONDIA, 2014, p. 36)

⁶ É curioso notar como essa afirmação aparece em autores de diapasões teóricos totalmente distintos daquele de Larrosa, como é o caso de Demerval Saviani. Em *O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição*, Saviani (2007) reconhece o quanto a pedagogia brasileira se deixou embalar pelas promessas de um cientificismo exasperado, capaz de ser questionado e balizado apenas por uma veia crítica que por vezes acaba sendo ignorada pelos pesquisadores da área. Em seu texto, podemos reconhecer o embate travado entre ambas as perspectivas notadas por Larrosa (2002).

Diante do supramencionado, Larrosa propõe pensar a educação a partir de um outro par, qual seja: o par experiência-sentido, compreendido como um par de caráter mais vitalista. A guinada vitalista é importante, uma vez que a gramática dos pares “ciência-técnica” e “teoria-prática” calou a vida ao transmutar a experiência em um mero experimento, para os cientificistas, ou dotou-a de certa autoridade, como o fizeram os pragmatistas. Seja pela via do cientificismo ou do pragmatismo, a vida deve sempre ser regulada pela experiência pregressa transmutada em fórmula ou modelo de ação. Os pares denunciados por Larrosa, assim, não permitiriam a existência de uma experiência viva, não mediada ou balizada. Uma guinada vitalista, nas discussões sobre experiência, faz-se necessária para podermos uma lembrança, a lembrança de que

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (BONDIA, 2014, p. 43)⁷

Escapar-se-ia, por meio dessa guinada proposta por Larrosa, dos pares responsáveis por construir um espaço regulador de nossa

⁷ Empreendimento busca realizar Deleuze que, em consonância com o pensamento de Friedrich Nietzsche, procura elaborar um pensamento que leva à vida para além dos limites a que foi condicionada. Em *Nietzsche e a Filosofia*, Deleuze argumenta: “De todo modo a razão ora nos dissuade ora nos proíbe de ultrapassar certos limites, porque é inútil (o conhecimento está aí para prever), porque seria mau (a vida está aí para ser virtuosa), porque é impossível (nada há para ser visto nem para ser pensado atrás do verdadeiro). Mas então a crítica, concebida como crítica do próprio conhecimento, não exprimiria novas forças capazes de dar um outro sentido ao pensamento? Um pensamento que iria até o fim do que a vida pode, um pensamento que conduziria a vida até o fim do que ela pode. Em lugar de um conhecimento que se opõe a vida, um pensamento que afirma a vida. A vida seria a força ativa do pensamento, e o pensamento seria o poder afirmativo da vida. Ambos iriam no mesmo sentido, encadeando-se e quebrando os limites, seguindo-se passo a passo um ao outro, no esforço de uma criação inaudita. Pensar significaria descobrir, inventar novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 1976, p. 83).

experiência no campo educacional. Essa percepção também está presente nas discussões empreendidas por Julio Groppa Aquino.

Para Aquino (2015), a seara educacional lida há muito com destinações humanitárias e universais expressas em palavras de ordens tais quais: “a construção da cidadania; o fomento do espírito crítico; a edificação da cultura democrática; o cultivo do respeito às diferenças etc.” (p. 353). Funcionando como horizontes prescritivos, as palavras de ordem originaram aquilo denominado pelo autor de *metafísica pedagógica*, um campo transcendente responsável por colocar limites ao campo de experiências dos educadores e pesquisadores em educação. Diante desse campo metafísico, limitar-nos-íamos a concordar ou discordar com as palavras de ordem vigentes: ou se aceita, por exemplo, que o papel da escola é formar cidadãos críticos ou se recusa essa premissa. Restamos reféns, ademais, de duas forças de ordem marcadamente metafísica presentes na área. A primeira, defensora do progresso educacional e de caráter cientificista, prega a necessidade de, por meio da implementação de inovações técnicas, “arrancar das trevas a horda de indivíduos ignorantes” (AQUINO, 2015, p. 357). Alinha-se, portanto, ao par “ciência-técnica” apresentado por Larrosa (BONDIA, 2002). A outra, por sua vez, de acento mais pragmático, dialogando com o par “teoria-prática”, procura convocar:

os educadores por meio de comandos não mais amparados cientificamente, nem enredados no sonho de autoatualização, mas engajados à forja de um suposto bem comum educativo que a todos abarcaria. Para seus signatários, trata-se de conduzir as massas educacionais – agora não mais ignorantes, mas ingênuos e úteis – a um estado de consciência tal que elas pudessem se insurgir, por conta própria, contra as arbitrariedades desse mundo. (AQUINO, 2015, p. 357)

Ambas as forças atuam na domesticação do pensamento, ao elegerem os objetos passíveis de serem ou não pensados, bem como os horizontes de problematização. Instauram uma “cultura metafísica no seio das práticas educacionais” (AQUINO, 2015, p. 359) e demandam dos

educadores e pesquisadores modos de agir e pensar frente aos problemas educacionais.

Corroborando essa leitura, outra autora, Cintya Regina Ribeiro (2011), argumentou que essa cultura metafísica teria sido a responsável por produzir um consenso investigativo no campo. Fazer pesquisa em educação, para aqueles inebriados por uma ou outra das forças descritas acima, implicaria discutir certas temáticas - currículo/conhecimento, metodologia de ensino, sujeito-aluno, sujeito-professor, relação professor-aluno, didática, ensino, aprendizagem, gestão etc. – a luz de certas metodologias ou a partir de certos problemas já configurados socialmente. Não há espaço, portanto, para outra experiência que não aquela configurada de véspera.

Os autores supramencionados, assim, parecem concordar com o prognóstico de que vigoraria no campo educacional uma noção de experiência limitadora, responsável por condicionar as maneiras de pensar a educação e instaurar essa estranha sensação de que “quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21). Sensação acentuada na sociedade da comunicação nascente, responsável por colocar alguns entraves ou criar alguns inimigos à experiência vital. Na visão de Larrosa (BONDIA, 2002) seriam quatro os inimigos atuais da experiência, responsáveis por transmutá-la em algo raro. O primeiro inimigo, o mais importante, é o excesso de informação. Sobre este, o autor argumenta:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas não pelo saber no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDIA, 2002, p. 20)

Esse inimigo, na concepção do autor, é um dos mais perigosos para a educação. Em uma sociedade da informação, o saber não diz mais respeito à aprendizagem, mas sim ao estar informado. Gera-se um acúmulo de fatos irrelevante, de pouca monta formativa, e a experiência, compreendida por Larrosa (BONDIA, 2014) como um processo formativo, torna-se algo

impossível. Em consonância com esse primeiro inimigo, surge o segundo: o excesso de opinião. É natural que, em uma sociedade da informação, a opinião torne-se um imperativo social. Precisamos ter uma opinião sobre tudo, todos devem opinar sobre os assuntos em pauta. Nesse processo, os indivíduos são compreendidos como o “suporte informado da opinião individual” (BONDIA, 2002, p. 20), agentes passivos diante do fluxo constante de informação que os atravessa e sobra as quais devem emitir opiniões, normalmente já formatas de véspera também⁸.

A necessidade de se informar e opinar, demandas constantes da sociedade da informação na qual vivemos, produz o terceiro grande inimigo da experiência: a falta de tempo. A voracidade das notícias, atualizadas constantemente, e a obrigação de nos mantermos informados sobre os últimos acontecimentos, impede a construção de cadeias significativas entre os fatos. Larrosa (BONDIA, 2002) apresenta então o grande paradoxo produzido pela falta de tempo, embora cada vez mais disponhamos de acesso a acontecimentos os mais diversos e possamos acompanhá-los em tempo real, por conta da rede mundial de computadores, não conseguimos nos conectar com os mesmos a contento, pois o imperativo de nos mantermos sempre informados nos coloca uma demanda infinita que jamais pode ser saciada e, por esse motivo, não nos sobra tempo para experienciarmos o noticiado. Falta-nos tempo, em suma, para experimentarmos a notícia, experimentarmos o mundo. E isso, prossegue o autor, ocorre inclusive nas escolas⁹. Embora passemos cada vez mais tempo

⁸ Larrosa, ao apontar os inimigos da educação, aproxima-se da denúncia de Deleuze e Guattari (1992) sobre o papel danoso da comunicação em nossa sociedade. Os autores de *O que é a Filosofia?* denunciam a comunicação como uma das principais inimigas da filosofia e, por conseguinte, do pensamento. Em sua obra, lemos: “não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. Falta-nos resistência ao presente. A criação de conceitos faz apelo por si mesma a uma forma futura, invoca uma nova terra e um povo que não existe ainda” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). O conceito, enquanto criação e não reflexão sobre o já existente, implicaria uma experiência de um não condicionado, uma experimentação a-histórica por conseguinte.

⁹ Diagnóstico similar é apresentado por Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), autores para quem a escola restou refém de uma ideia utilitária de tempo. Para os autores, deve-se retornar

nas instituições escolares, não dispomos de tempo para vivenciarmos experimentações formadoras. Larrosa, nesse sentido, argumenta:

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para atrás, por isso mesmo, por essa mesma obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (BONDIA, 2002, p. 23)

Por fim, o último inimigo da experiência decorre do excesso de trabalho. Como fica claro no excerto acima, o imperativo da informação atina a uma série de obrigações e precisamos sempre parecer ativos, sempre em busca de novas formações e de novas opiniões. Sempre em busca, pode-se dizer, de novas experiências, experiências vendidas em pacotes de viagem, em cursos profissionalizantes e assim por diante. Experiências pautadas em um saber construído de véspera, experiências pouco vitais.

Percebemos, no pensamento do educador espanhol, a emergência de uma temática afeita, de algum modo, ao problema sentido por Deleuze (2008) e Deleuze-Guattari (1992) quando da aurora da modernidade: o problema da experiência; uma experiência não mais regulada por valores transcendentais, mas pautada em uma crença imanente nesse mundo, em suas potencialidades inventivas. Procuraremos, adiante, aproximar a ideia de crença em Deleuze e Deleuze-Guattari do conceito de experimentação,

uma concepção de escola como espaço na qual as lógicas da produção são suspensas em prol do tempo livre. Nesse espaço, o mundo poderia ser experimentado de modo outro.

buscando abrir um campo de diálogo com o problema da experiência aqui exposto. Antes, porém, será preciso realizar um pequeno excuro, resgatando as discussões sobre fabulação em Deleuze e Deleuze-Guattari. Por qual razão? O lastro vitalista da experimentação, defendemos, reside na sua potência inventiva, potência capaz de abrir o nosso espaço de experiência para a emergência de novos modos de existência. Tal potência, contudo, emerge quando da criação de um plano de imanência, para o qual é necessário tanto a crença quanto certa espécie de empirismo. Esse espaço, dito imanente, surge quando se modifica o problema filosófico, quando abdicamos dos falsos problemas impostos por certa cultura filosófica transcendente. Ora, essa abdição passa por um movimento complexo, no qual a vida em toda sua potência criativa ganha fôlego em detrimento das falsas categorias da inteligência. Esse movimento, notou certa feita Deleuze (2012), expressou-se de maneira mais forte no pensamento de Henri Bergson, em sua discussão sobre uma chamada função fabuladora. Tal função, resgatada por Deleuze em alguns momentos de sua obra, será a base da crença deleuziana nesse mundo e norteará sua tentativa de experimentar o mundo de uma maneira outra.

Fabular outros possíveis: um diálogo com Bergson

O conceito de fabulação em Deleuze e Deleuze-Guattari, como nota Eduardo Pellejero (2008)¹⁰, deve muito ao pensamento de Henri Bergson. O autor de *As Duas Fontes da Moral e da Religião* há muito definiu a fabulação como uma espécie de habilidade inata aos seres vivos, utilizada no mais das vezes para garantir, “à falta de experiência real, uma contrafação

¹⁰ Pellejero defende que o autor francês retomou o conceito bergsoniano de fabulação e concedeu-lhe uma matriz política, compreendendo-a como o campo a partir do qual pode-se elaborar uma verdadeira política da expressão (2008). Para o comentador, Deleuze recupera essa noção para pensar modos de expressão capazes de confrontar o real, a fabulação atua como uma espécie de “movimento projetivo que, a partir do movimento próprio da expressão, propicia a reconfiguração dos territórios que atravessa ou habita intempestivamente” (PELLEJERO, 2008, p. 67).

de experiência” (BERGSON, 1978, p. 91). Espécie de “alucinação nascente”, a fabulação procura “contrariar o juízo e o raciocínio, que são as faculdades propriamente intelectuais” (BERGSON, 1978, p. 90) e propicia uma ficção capaz de imitar a percepção e modificar a ação dos agentes. Trata-se, pois, de um simulacro de experiência. Qual a razão de ser desse simulacro? Ora, embora a natureza tenha criado seres inteligentes, argumenta Bergson (1978), ela não os dotou de conhecimentos concretos sobre o mundo, sobre a vida. Tais conhecimentos deveriam advir das experimentações às quais os seres se veem envolvidos; estas experimentações, porém, podem resultar mortíferas e, para colocar em segurança os experimentadores, a fabulação ofereceria uma espécie de “experiência sistematicamente falsa” capaz de frear “os ímpetos da inteligência” (BERGSON, 1978, p. 91) quando estes se mostram danosos. Funcionando como uma espécie de “instinto virtual”, a fabulação ergue-se diante da inteligência e procura detê-la “no momento em que ela vá muito longe nas consequências que tire da experiência verdadeira” (BERGSON, 1978, p. 91). A fabulação, portanto, coloca-se ao lado da vida e em contraposição à inteligência.

Em *A Evolução Criadora*, Bergson (2010) atentara para o papel pernicioso passível de ser interpretado pela inteligência. Originada visando permitir ao homem sua adaptação ao meio, a inteligência seria incapaz de apreender a vida em sua complexidade, em seu movimento próprio. Não obstante essa sua incapacidade, a inteligência impõe suas demandas para a vida, acreditando que a experiência “caminha atrás dela e invariavelmente lhe dará razão” (BERGSON, 2010, p. 8). Bergson, partindo desse pressuposto, questiona:

O nosso pensamento lógico, sob a forma puramente lógica, é incapaz de representar a verdadeira natureza da vida, o significado profundo do movimento evolutivo. Criado pela vida, em determinadas circunstâncias, para agir sobre determinadas coisas, como o pensamento apreenderia a vida, do qual não é senão uma emanação ou um aspecto? (BERGSON, 2010, p. 8)

A inteligência, em Bergson, possui um fim instrumental apenas, qual seja: permitir aos homens agir sobre o seu meio, e seria incapaz de apreender e/ou explicar a vida. O homem, por ser tratar de um ser preocupado com sua sobrevivência mais do que qualquer outra coisa, acredita que os bons resultados obtidos pela inteligência na preservação de sua espécie, garantir-lhe-iam o poder de explicar e legislar sobre o vivido. Esse poder, contudo, acabou gerando falsas noções, imbuídas de uma “metafísica estéril” (BERGSON, 1978, p. 96), incapazes de nos permitir experienciar nossa existência a contento. Bergson, assim, defende a necessidade de recusarmos alguns pressupostos científicos, cria diletta da inteligência, sobre a vida, bem como passarmos a buscar apreender esta em sua realidade própria, adotando uma outra forma de conhecê-la e experimentá-la. Essa outra forma, Bergson denominará de intuição e irá contrapor-la à análise, modo de conhecimento típico da ciência. Sobre ambos os modos de conhecimento, diz-nos o autor:

A primeira [análise] implica que rodeemos a coisa; a segunda, que entremos nela. A primeira depende do ponto de vista em que nos colocamos e dos símbolos pelos quais nos exprimimos. A segunda [intuição] não se prende a nenhum ponto de vista e não se apoia em nenhum símbolo. (1989, p. 133)

Enquanto a análise proporcionaria um saber relativo, uma vez que pressupõe uma perspectiva apartada do objeto de análise – metafísica, portanto –; a intuição buscaria acessar as forças constitutivas dos objetos de modo imanente. A intuição, como a define Bergson (1978), permitiria acessarmos os reais movimentos da vida, aquilo denominado pelo autor de impulso vital, por meio da criação de um olhar imanente para as coisas do mundo. A intuição, nesse sentido, não se coadunaria com a inteligência, responsável por criar o modo de conhecimento chamado de análise, mas sim com a fabulação, aproximando-se de uma “alucinação nascente” que não cessa e acompanha seu objeto em ato. Uma outra forma de experimentar o real, pois.

Deleuze (2012), em *Bergsonismo*, reconhece na intuição bergsoniana um dos maiores métodos filosóficos¹¹. Único método, prossegue, capaz de esvaecer os falsos problemas impostos pela cultura, ardil maior da inteligência¹², e permitir a invenção de verdadeiras problemáticas. Interessa notar como, a partir de Bergson tal qual lido por Deleuze (2012), a verdade não resta mais atrelada ao preconceito “infantil e escolar” responsável por delegar problemas sobre os quais nada resta senão “descobrir-lhes a solução” e, assim, nos manter “em uma espécie de escravidão” (DELEUZE, 2012, p. 11)¹³. Essa delegação de problemas prontos, passados adiante pelos professores e outras figuras sociais, expressaria o jogo próprio da inteligência imposto ao campo social por meio da cultura. Ora, para Bergson (2010), a inteligência buscaria adaptar o homem ao seu meio e, por esse motivo, os problemas por ela apresentados possuiriam sempre um fim utilitário, não poderiam jamais restarem destituídos de solução ou função e ditariam aquilo que podemos ou não pensar e fazer em prol da preservação da espécie. Tanto ciência quanto

¹¹ “A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ele tem suas regras estritas que constituem o que Bergson chama de ‘precisão’ em filosofia” (DELEUZE, 2012, p. 9).

¹² Para Bergson (2010), a natureza não pode ser dissociada da cultura, ambas convivem em constante tensão, porém a inteligência, por meio de seus ardis, conseguiu dissociar ambas para efeitos de análise. A cultura, dentro do cientificismo vulgar, tende a ser vista como dissociada do processo evolutivo e compreendida como o acúmulo quantitativo de bens materiais produzidos pelo homem. Há, nesse processo, uma suposição da cultura como produto da inteligência humana, suposição recusada por Bergson. A cultura, bem como a sociedade, são algumas das maiores invenções da vida, em sua evolução criadora, e não podem ser dissociadas de sua natureza primeira.

¹³ À guisa de curiosidade, é interessante notar como muitas das questões propostas pelo filósofo francês em *Bergsonismo* irão ecoar em outras de suas obras. Sobre essa temática, por exemplo, leremos em *Diferença e Repetição*: “É um preconceito infantil, segundo o qual o mestre apresenta um problema sendo a nossa tarefa resolvê-lo e sendo o resultado desta tarefa qualificado de verdadeiro ou de falso por uma autoridade poderosa. E é um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder: o problema como obstáculo e o respondente como Hércules. É esta a origem de uma grotesca imagem da cultura, que se reencontra igualmente nos testes, nas instruções governamentais, nos concursos de jornais” (DELEUZE, 2006, p. 228)

filosofia, nesse diapasão, não procurariam descobrir novas sendas de pensamento e problematização, não permitiriam o livre desenvolvimento do pensamento, antes debruçar-se-iam sobre questões vistas como de maior importância; todas elas formatadas de véspera e preocupadas em promover o progresso da espécie humana ou coisa que o valha. Questões de ordem marcadamente metafísica, pouco capazes de explicarem algo sobre a existência concreta dos seres singulares ou sobre o fluxo vital que os gerou. A vida ultrapassaria esse vão utilitarismo, não restaria presa a qualquer determinação e procuraria apenas criar livremente¹⁴.

O acesso a esse movimento vital criador, portanto, exige o abandono do papel de meros estudantes, esse papel servil no qual somos obrigados a responder sim ou não para problemas impostos por outrem, e a busca por uma autonomia criativa em nossa problematização. Precisamos, pois, aprender a construir os nossos próprios problemas. Sobre essa questão, Deleuze sentencia:

Se é relativamente fácil definir o verdadeiro e o falso em relação às soluções, parece muito mais difícil, uma vez colocado o problema, dizer em que consiste o verdadeiro e o falso, quando aplicados à própria colocação de problemas. A esse respeito, muitos filósofos parecem cair em um círculo: conscientes da necessidade de aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, para além das soluções, contentam-se eles em definir a verdade ou a falsidade de um problema pela sua possibilidade ou impossibilidade de receber uma solução. (DELEUZE, 2012, p. 12)

Percebe-se, assim, como a verdade gradativamente deixa de ser associada a um jogo de perguntas e respostas, passando a se relacionar com

¹⁴ “O papel da vida consiste em inserir indeterminação na matéria. Indeterminadas, quer dizer, imprevisíveis, são as formas que ela cria à medida que evolui. Cada vez mais indeterminada também, isto é, cada vez mais livre, é a atividade à qual essas formas devem servir de veículo” (BERGSON, 2010, p. 144). A ciência, diz Bergson, em seu afã utilitarista, busca compreender aquilo que é passível de determinar, calando o indeterminável, e de servir de modelo para elaboração de constantes. Nesse processo, calaria a própria vida, indeterminável e inapreensível em seu movimento evolutivo infinito.

um processo criativo. A autonomia intelectual, doravante, diz respeito à possibilidade de criarmos nossas próprias problematizações. Ora, disso segue a importância da função fabuladora bergsoniana. Fabular outras questões, inventar problemas outros em um diálogo imanente com os fluxos intensivos da vida, apenas é possível por meio dessa outra forma de conhecimento denominada de intuição, filha diletta da fabulação. A intuição reabriria o campo do pensável, por conseguinte do vivível, à outras experiências, outras experimentações. A experiência, desse modo, não mais seria norteada por problemas modelados de véspera, não mais visaria fornecer dados capazes de condicionarem nossas vivências, antes visaria experimentar a si própria. A experiência, destarte, passa a ser imanente algo imanente, deixando de responder a qualquer condicionante exterior.

Deleuze (2012) enfatiza o modo como a intuição possibilita-nos ultrapassar a experiência vulgar e encontrarmos aquilo denominado pelo autor de *Bergsonismo* de condições de experiência. Tratam-se de condições particulares, jamais atreladas a uma experiência universal. Para Bergson (1978), bem como para o projeto empírico transcendental de Deleuze (2006), não é possível falarmos em uma experiência geral, em condicionantes universais, uma vez que isso implicaria cessar o fluxo vital da experiência em uma fórmula estática. Existiriam, antes, articulações do real. Essas articulações, naturais à vida, seriam sempre singulares e tenderiam a ser caladas pelas análises filosóficas clássicas, mais preocupadas em apreender conceitualmente as condições para qualquer experiência geral – tal qual Immanuel Kant – do que em seguir os movimentos criadores da própria vida. Em Bergson, podemos notar, Deleuze encontra a base para o seu projeto maior, exposto com detalhes em *Diferença e Repetição*. Ali, lemos:

As questões e os problemas não são atos especulativos que, por esta razão, permaneceriam totalmente provisórios e marcariam a ignorância momentânea de um sujeito empírico. São atos vivos, investindo as objetividades especiais do inconsciente, destinados a sobreviver ao estado provisório e parcial que, ao

contrário, afeta as respostas e as soluções. (DELEUZE, 2006, p. 159-161)

Os verdadeiros problemas, defende Deleuze (2006), não decorrem da experiência empírica de sujeitos individuais, condicionadas por universais ou problemas culturalmente impostos, mas assemelham-se a atos vivos singulares incapazes de serem calados em um sistema ou algo similar. Dizem respeito, pois, a movimentos intensivos ímpares, movimentos que, para serem apreendidos em sua complexidade, necessitam da intuição, da fabulação. Tais movimento ultrapassam em muito o espaço da inteligência, visto que esta preocupa-se apenas com a sobrevivência da espécie humana, e remetem ao movimento evolutivo da própria vida, movimento criador expresso também no mundo mineral, animal etc. Ciente dessa questão maior do pensamento bergsoniano, do qual Deleuze é devedor, o autor de *Bergsonismo* compreende a fabulação como um modo de abrimo-nos “ao inumano e ao sobre-humano (durações inferiores ou superiores a nossa...), ultrapassar a condição humana” (DELEUZE, 2012, p. 22). Fabular, portanto, implica ultrapassar o espaço empírico, o campo da experiência vulgar erigido pela inteligência e pela cultura, e nos conduzir a uma dimensão vital do problema, dimensão na qual nada resta senão experimentar inventar problemas outros.

Sobre a dimensão política dessa ideia de fabulação deleuziana, importante e inédita conforme argumenta Pellejero (2008), podemos reconhecê-la nas experimentações empíricas do cinema produzido no dito terceiro mundo. *Em Cinema: Imagem-movimento*, por exemplo, o filósofo francês diz encontrar nas películas de Glauber Rocha um impasse: “o diretor de cinema se vê diante de um povo duplamente colonizado, argumenta Deleuze, do ponto de vista da cultura: colonizado por histórias vindas de outros lugares, mas também por seus próprios mitos, que se tornaram entidades impessoais a serviço do colonizador” (DELEUZE, 2018, p. 321). Romper com a dominação cultural, com o jogo de verdade e mentira, torna-se também uma função do cinema que, impelido a pensar outras experiências que não àquelas impostas aos colonizados, vê-se imbuído da missão de fabular. Para Deleuze (2018, p. 321), a fabulação é uma “palavra

em ato, um ato de fala” capaz de produzir enunciados coletivos passíveis de expressar aquilo que ainda não existe, o impensável que só pode ser pensado¹⁵. Aquele mesmo impensável, percebe-se, regedor da fórmula deleuziana “*um pouco de possível, senão eu sufoco...*”, atrelado a potência distintiva do pensamento. A fabulação, por conseguinte, seria a expressão máxima, condição necessária, da crença nesse mundo proposta pelo filósofo francês. Confundir-se-ia, assim, com a própria experimentação. Experimentar, doravante, seria fabular. Mas, como fabular outros possíveis? Acreditando nesse mundo, afirmamos.

Crer nesse mundo, experimentar

A fabulação, conforme leitura apresentada nas páginas precedentes, concede certo lastro político-vital ao pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari, mormente nas discussões sobre aquelas experimentações estéticas interessadas em ultrapassar certos condicionantes expressivos – o cinema do terceiro mundo, por exemplo. Roberto Machado (2009) aponta a necessidade de interpretarmos a função fabuladora em Deleuze como atrelada à busca por novos modos de expressão, mais radicais, e passíveis de criarem uma fissura no campo representacional. Para Machado, a fabulação expressaria o modo como “o escritor decompõe, desarticula, desorganiza sua língua materna para inventar uma nova língua, uma língua marcada por um processo de desterritorialização” (MACHADO, 2009, p. 207). Tal desterritorialização, marcadamente política, permitiria ao escrevente, por meio da linguagem, vislumbrar um mundo outro. Realizando, assim, o prognóstico rimbaudiano do escritor como um vidente.

¹⁵ É o caso da temática do povo por vir explorada pelos autores em *Kafka: por uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Na literatura kafkiana, argumenta os autores, haveria uma recusa por parte do autor tcheco de operar com noções maiores, Kafka supri um modo de expressão nacionalista e fala em nome de um povo que falta, fabulado e ainda incriado. A expressão literária, desse modo, vê-se imbuída de uma função política, ao fabular “uma outra comunidade potencial, [a] forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 27).

A escrita, nesse diapasão, configura-se tanto como uma crítica quanto como uma clínica, permitindo àquele que escreve “captar forças, tornar sensíveis forças invisíveis e inaudíveis, e libertar a vida de uma prisão, traçar linhas de fuga” (MACHADO, 2009, p. 212). Fabular, defende Machado (2009), implica construir um estilo¹⁶. O mesmo caminho argumentativo pode ser vislumbrado em Eduardo Pellejero (2008), autor para quem a fabulação seria um modo de criar um plano de expressão revolucionário.

Ambas as leituras, não obstante privilegiarem o elemento vitalista da fabulação – sempre associada a possibilidade de criação de um povo por vir ou de uma língua menor capaz de abrir a vida para outros possíveis –, pouco dizem sobre o caráter empirista desse conceito. A fabulação, defendemos, dialoga de maneira imediata com a noção de empirismo transcendental forjada por Deleuze (2006) e, por meio desse diálogo, relaciona-se com a crença nesse mundo deleuziana e deleuzo-guattariana. Por qual razão afirmar que a fabulação opera uma espécie de empirismo? Deleuze (2016) não titubeia em afirmar que o objetivo de seu empirismo transcendental é possibilitar uma experiência apta a experimentar a si própria, por meio da criação de um campo de experimentação no qual seria possível acessar novas multiplicidades vitais (p. 339). Por não restar refém de qualquer experiência pregressa, a experimentação não preexiste ao campo empírico experimentado, antes deve construí-lo, inventá-lo. Empirismo, pois, como condição da criação, da fabulação. *Como é possível se abster dos elementos empíricos ou dos condicionantes históricos?*, pode-se indagar. Uma resposta possível pode advir do diálogo travado com a imagem do pintor diante da tela em branco, resgatada por Deleuze ao discutir a obra de Francis Bacon. Diz-nos o filósofo francês:

O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que tem na cabeça ou ao seu redor

¹⁶ Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari assim definem o estilo: “o que denominamos um estilo, que pode ser a coisa mais natural do mundo, é precisamente o procedimento de uma variação contínua. (...) sendo um estilo não uma criação psicológica individual, mas um agenciamento de enunciação, não será possível impedi-lo de fazer uma língua dentro da língua” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 41-42).

já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo: ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. Em suma, o que é preciso definir são todos esses “dados” que estão na tela antes que o trabalho do pintor comece. E, entre esses dados, quais são um obstáculo, quais são uma ajuda ou mesmo os efeitos de um trabalho preparatório. (DELEUZE, 2009, p. 91)

A criação, nesse caso, não ignora o campo empírico, os condicionantes históricos ou similares, mas rearranja-os ou, retomando a discussão sobre estilo privilegiada por Machado (2009), acaba por fazê-los variar. Esse rearranjo, em muitos momentos, produzirá um rompimento ou uma subversão do mundo. Produzirá mundos outros, portanto, capazes de expressar o não vivido, o não pensado, o não experimentado etc. Eis, pois, o estilo, compreendido como um procedimento de variação contínua. Essa variação não passa da expressão maior do empirismo proposto por Deleuze (2006), parte-se do campo empírico como um condicionante negativo que deve ser ultrapassado em direção a um espaço que, inventando a si próprio, inventa também experiências outras, imanentes.

O empirismo transcendental deleuziano e deleuzo-guattariano, pode-se afirmar, possui com a fabulação a mesma relação que a intuição bergsoniana. Ambas as noções expressam tanto um modo de ultrapassar qualquer experiência universal, qualquer condicionante empírico, quanto uma busca por um campo de forças indomadas, forças capazes de permitir à vida criar outros possíveis. Ambas as noções, por esse motivo, partilham daquela dita crença nesse mundo, partilham a confiança na possibilidade de tomá-lo a contrapelo, rearranjando-o ou algo similar, para produzir algo totalmente diferente.

A crença deleuziana e deleuzo-guattariana, além disso, apresentam uma aposta no contingente, confiam na potência passível de ser extraída dos encontros os mais diversos. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2006) defendeu que o pensamento não é algo natural, sendo antes o resultado de uma violência produzida quando do encontro com um signo que nos força a pensar. É a contingência de um encontro que nos força a pensar, não uma predisposição inata ou um amor pela verdade (DELEUZE, 2006). Para vivenciarmos um tal encontro, porém, necessitamos aprender a ultrapassar os universais transcendentais responsáveis por mediar nossa relação com o mundo, precisamos ressignificar e rearranjar o mundo. Necessitamos, pois, do empirismo transcendental, apenas ele permitirá um encontro não mediado e, para os fins que interessam Deleuze, possibilitará também a criação de novos conceitos capazes de expressar modos de existência outros.

É este o segredo do empirismo. De modo algum é o empirismo uma reação contra os conceitos, nem um simples apelo à experiência vivida. Ao contrário, ele empreende a mais louca criação de conceitos, uma criação jamais vista ou ouvida. O empirismo é o misticismo do conceito e seu matematicismo. Ele trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora, ou melhor, como um Erewhon, de onde saem inesgotáveis os “aqui” e os “agora” sempre novos, diversamente distribuídos. Só o empirista pode dizer: os conceitos são as próprias coisas, mas as coisas em estados livre e selvagem, para além dos “predicados antropológicos”. *Eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte móvel, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada que os repete e os diferencia.* Cabe à Filosofia moderna ultrapassar a alternativa temporal-intemporal, histórico-eterno, particular-universal. Graças à Nietzsche, descobrimos o intempestivo como sendo mais profundo que o tempo e a eternidade: a Filosofia não é Filosofia da história, nem Filosofia do eterno, mas intempestiva, sempre e só intempestiva, isto é, “contra este tempo, a favor, e assim o espero, de

um tempo por vir” (DELEUZE, 2006, p. 17, grifos nossos)

A criação deleuziana, pode-se perceber, retoma o mundo como esse horizonte móvel com o qual os conceitos brincam experimentando. Acreditar nesse mundo, para Deleuze e Deleuze-Guattari, significa nada menos do que uma abertura aos encontros não mediados, encontros capazes de gerar conceitos aptos a forçar o pensamento a pensar o impensável (DELEUZE, 2006). Cada conceito aponta para um modo de existência singular, modo de existência não conformado ao real e capaz de produzir uma fuga, um espaço de respiro, em relação ao espaço empírico. Cada conceito, portanto, traça uma linha de fuga¹⁷, produz uma ruptura capaz de nos conduzir para outras espécies de experiência, possibilitando a experimentação-vital tão almejada por Deleuze e Deleuze-Guattari:

Sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida. Nada se sabe antecipadamente, porque não há futuro nem passado. “Eu, eis como sou”, tudo isso já acabou. Já não há fantasma, mas apenas programas de vida que se modificam à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como margens que se desdobram ou canais que se distribuem para que corra um fluxo. Já só há explorações em que se reencontra sempre a oeste aquilo que se pensava estar a este, órgãos invertidos. Cada linha de desencadeamento é uma linha de pudor, por oposição à porcaria laboriosa, pontual, encadeada, dos escritores franceses. Já não há o infinito desfile das interpretações sempre um pouco sujas, mas antes processos finitos de

¹⁷ Deleuze define as linhas de fuga como espécie de desterritorializações ativas, capazes de nos guiar para o novo ou o inexistente: “a linha de fuga é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem o que é isso. É claro que eles fogem como todo mundo, mas eles pensam que fugir é sair do mundo, místico ou arte, ou então alguma coisa covarde, porque se escapa dos engajamentos e das responsabilidades. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. (...) Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 49).

experimentação, protocolos de experiência. Kleist e Kafka passavam o tempo a fazer programas de vida: os programas não são manifestos, e ainda menos fantasmas, mas meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa as nossas capacidades de previsão. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 64)

As linhas de fuga, seguindo tanto a leitura de Machado (2009) quanto a de Pellejero (2008), carecem de um novo meio de expressão, uma nova forma de apreender o mundo. Não negamos que, para fabularmos, necessitamos de uma nova linguagem, apenas insistimos na necessidade de que essa nova linguagem deve passar por uma certa ideia de empirismo e partilhar de uma crença nas potências inventivas do mundo. É preciso, em resumo, a tudo experimentar, mas abdicando de qualquer apriorismo para tanto. Só assim poderemos abrir nosso campo de experiência para outras vivências, só assim poderemos nos entregar aos problemas colocados pela e na imanência.

Considerações finais

Larrosa (BONDIA, 2014), receoso dos caminhos seguidos pelo pensamento educacional contemporâneo, defende a necessidade de construirmos uma outra linguagem em Educação. A linguagem educacional, defende o autor, estaria empobrecida pelos ditames dos pares “ciência-técnica” e “teoria-prática”, teria sido vitimada pela *doxa* pedagógica da qual tais pares bebem.

Por um lado, diz-nos Larrosa, a língua em que se anuncia o que nos dizem que existe, o que nos dizem que é: essa língua em que parece que é a realidade aquela que fala... embora já saibamos que se trata da língua que falam os fabricantes, os donos e os vendedores da realidade. Por outro lado, a língua em que se enuncia o que nos dizem que deveria haver, o que nos dizem que deveria ser: essa língua das possibilidades, das finalidades, das intenções, dos ideais, das esperanças... embora já saibamos que se

trata da língua que falam os que produzem e vendem ideias, os proprietários do futuro. A linguagem da realidade e a linguagem do futuro. (BONDIA, 2014, p. 62-63)

Entre ambas as linguagens, uma voltada para a essência do real e outra para um mundo progresso, nada resta. Não há experiência possível em nenhuma dessas linguagens, prossegue Larrosa. A experiência, na concepção do autor espanhol, não pode ser antecipada, como almejam os interessados em falar a linguagem do real, e tampouco pode ser prevista, como desejam os fluentes na linguagem do futuro. Caso queiramos vivenciar as experiências, necessitamos criar uma outra linguagem. Como construir essa outra linguagem? Talvez dos escombros das linguagens precedentes, por meio de uma experimentação radical daquilo apresentado por elas. Ou, pelo contrário, abdicando de todas essas linguagens, tentando limpar a tela em branco dos clichês tal qual o pintor, e procurando emergir no campo educacional sem qualquer mediação. Experimentação, pois. Para experimentar, precisamos aprender a nos reapropriar da educação, reapropriar como outros se reapropriaram do mundo para construir seus modos de expressão. Convém voltar a acreditar na educação, pois. Não em seus potenciais emancipadores, como querem os adeptos do par “teoria-prática”, tampouco em sua capacidade de ensinar qualquer coisa a qualquer um, como insistem os entusiastas do par “ciência-técnica”. Acreditar em uma educação que ainda está por ser inventada. Por esse motivo, insistimos, as discussões deleuzianas e deleuzo-guattarianas sobre a crença nesse mundo são importantes, pois permitem retornarmos a certo empirismo capaz de nos permitir um gesto radical há muito esquecido: fabular.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. *Revista de Educação Pública*; Cuiabá, v. 24, n. 56, maio/ago. 2015

BERGSON, Henri. *A Evolução Criadora*. Trad. Adolfo Monteiro. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BERGSON, Henri. *As Duas Fontes da Moral e da Religião*. Trad. Nathanael Caixero. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

BERGSON, Henri. *O Pensamento e o Movente*. Trad. Franklin Leopoldo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril. 2002.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BONDIA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

<https://doi.org/10.1080/01431161.2019.1579381>

<https://doi.org/10.1080/01431161.2018.1552814>

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 2 - A imagem-tempo*. Trad. Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Dois Regimes de Loucos*. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. *En Medio de Spinoza*. Tradução de Equipo Editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Tauros, 1976.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cintia Vieira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: vol. 1. Trad. Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Ribeiro. São Paulo: Escuta, 2004.
- LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: N-1 Edições, 2015.
- MACHADO, Roberto. *Deleuze: a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2009.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- PACHECO, Fernando. *Personagens Conceituais: filosofia e arte em Deleuze*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2016.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, Ago-dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>
- PELLEJERO, Eduardo. "Literatura e fabulação: Deleuze e a política da expressão". In: *Polymatheia - Revista de Filosofia*, Fortaleza, v. IV, n. 5, 2008, p. 67-78.
- RIBEIRO, Cintya Regina. "‘Pensamento do fora’, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault". *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, jul-set. 2011, p. 613-628. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300011>
- SAVAGNARGUES, Anne. *Deleuze: l'Empirisme transcendantal*. Paris: PUF, 2009

Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência?

SAVIANI, Demerval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, v. 21, n. 42, p. 13-35. 2008.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v21n42a2007-463>

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 23-44, Mar-jul. 2018.
<https://doi.org/10.1590/2175-623660813>

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro:Relume Dumará, 2009.

Data de registro: 29/04/2020

Data de aceite: 22/09/2021



Para além de O mestre ignorante:

O encontro entre filosofia e educação como questão filosófico-política a partir da obra de Jacques Rancière

*Vinícius Bertoncini Vicenzi**

Resumo: Este artigo busca situar, a partir da filosofia de Jacques Rancière, em que medida a educação se constitui um verdadeiro problema à filosofia política. A partir da análise que o filósofo francês faz do encontro polêmico entre filosofia e democracia na filosofia platônica, buscamos traçar alguns paralelismos com relação ao encontro, também polêmico, entre filosofia e educação. Pretende-se, assim, lançar novas luzes sobre o que poderíamos chamar de uma filosofia política da educação. Para isso sustentamos duas hipóteses de trabalho: a primeira, de que o lugar da educação no pensamento de Rancière precisa ser compreendido para além de *Le maître ignorant* (1987); a segunda, de que a filosofia política de Rancière busca uma superação dos impasses gerados pela lógica da emancipação intelectual de Jacotot. Assim, pensar com Rancière o uso pedagógico em política e em estética pode nos auxiliar a situar a relação entre educação e democracia em outras bases.

Palavras-chave: Filosofia política da educação; Jacques Rancière; Filosofia política; Emancipação intelectual; Democracia.

Beyond *The Ignorant Schoolmaster* – The encounter of Philosophy and Education as a philosophical-political question from Jacques Rancière's work

Abstract: Based on Jacques Rancière's philosophy, this article seeks to determine the extent to which education constitutes a real problem for political philosophy. From the French philosopher's analysis of the controversial encounter between

* Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto (U.PORTO). Professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: viniciusvicenzi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8208-2131>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5118505331417877>

philosophy and democracy in Platonic philosophy, we seek to draw some parallels with regard to the also controversial encounter between philosophy and education. This is intended to shed new light on what we might call a political philosophy of education. For this we support two working hypotheses: first, that the place of education in Rancière's thought must be understood beyond *Le maître ignorant* (1987); second, that Rancière's political philosophy seeks to overcome the impasses generated by Jacotot's logic of intellectual emancipation. Thus, thinking with Rancière about pedagogical use in politics and aesthetics can help us situate the relationship between education and democracy on other grounds.

Keywords: Political philosophy of education; Jacques Rancière; Political philosophy, Intellectual emancipation; Democracy.

Au-delà de *Le maître ignorant* – La reencontre de la philosophie et de l'éducation en tant que question politico-philosophique de l'œuvre de Jacques Rancière

Résumé: Basé sur la philosophie de Jacques Rancière, cet article cherche à déterminer dans quelle mesure l'éducation constitue un problème réel pour la philosophie politique. À partir de l'analyse du philosophe français entre philosophie et démocratie dans la philosophie platonicienne, nous cherchons à établir des parallèles avec la rencontre également controversée entre philosophie et éducation. Cela vise à jeter un nouvel éclairage sur ce que nous pourrions appeler une philosophie politique de l'éducation. Pour cela, nous soutenons deux hypothèses de travail: premièrement, la place de l'éducation dans la pensée de Rancière doit être comprise au-delà de *Le maître ignorant* (1987); deuxièmement, que la philosophie politique de Rancière cherche à surmonter les impasses générées par la logique d'émancipation intellectuelle de Jacotot. Ainsi, réfléchir avec Rancière à une utilisation pédagogique en politique et en esthétique peut nous aider à situer la relation entre éducation et démocratie sur d'autres bases.

Mot-clé: Philosophie politique de l'éducation; Jacques Rancière; Philosophie politique; Emancipation intellectuelle; Démocratie.

Se Rancière afirma que quando Sócrates, pela primeira vez exprime sua diferença dos homens da *pólis* democrática no *Górgias*, o que assistimos é “a atestação de uma factualidade sempre antecedente da política em relação a qualquer princípio de comunidade” (RANCIÈRE, J., 1996, p. 71), também nos parece claro que quando Sócrates, pela primeira vez exprime sua diferença dos “mestres” da *pólis* democrática grega, o que, talvez, assistamos é *a atestação de uma factualidade sempre antecedente da educação em relação a qualquer princípio de comunidade*. A educação existe sempre primeiro a qualquer princípio de sua regulação, de sua conformidade. Aprendemos e ensinamos desde que nascemos, não importa em que contexto, não importa sob qual base familiar ou social. O encontro com a filosofia só pode ser entendido, assim, como um encontro *a posteriori*, um encontro polêmico desde o início, como nos revela o próprio *corpus* platônico. O que Rancière nos permite pensar a respeito do lugar da educação como questão filosófico-política incide sobre o fato de analisar o papel da educação como motor de um círculo que liga igualdade e desigualdade.

A pergunta que se segue, todavia, dessa aproximação entre filosofia e educação não pode deixar de ser ela, também, polêmica: Se é a democracia, como atesta Rancière, que revela que a política já está presente antes de “esperar pelo bom começo que a fará nascer como efetuação de seu princípio próprio” (RANCIÈRE, J., 1996, p. 71), é também *a democracia o que revela que a educação já está presente antes de esperar pelo bom começo que a fará nascer como efetuação de seu princípio próprio?* Se o é, o é pelas mesmas razões? Em Platão, se seguirmos o modo como Rancière pensa a democracia, isto é, não como um simples regime político, talvez seja o caso de atribuímos uma mesma relação entre democracia e política, e entre democracia e educação. Mas o é, também, como tenta mostrar o próprio filósofo a respeito da política, algo que extrapola o pensamento platônico e pode ser considerado presente ao longo da história da filosofia da educação?

A esse respeito temos, ainda, um problema suplementar, uma vez que se é possível, com algum grau de razoabilidade e precisão, estabelecer

um *corpus* do que entendemos por filosofia política ao longo da história, o mesmo não é o caso quando ouvimos o termo “filosofia da educação”. É certo que conhecemos diversos filósofos que, ao longo da história da filosofia, discutiram sobre o assunto, mas parece-nos significativo que não tenhamos até hoje conseguido estabelecer esse *corpus* na filosofia da educação, ao menos não um *corpus* com o qual tenhamos um sentimento similar ao que encontramos ao analisar a filosofia política. O que importa, parece-nos, nessa abordagem é pensar que, assim como a política é o nome de um paradoxo à filosofia, assim também o é a educação. É apenas o encontro com a filosofia que merece ser pensado e, não, o nome “consensual” que esse encontro possa adquirir.

A intenção, portanto, de seguir as pistas de Jacques Rancière e de tentar pensar com ele o lugar da educação como questão filosófico-política parte, evidentemente, dessa suspeita, a saber, de que a educação e a filosofia política se relacionam sobre a forma de problema, de um problema filosófico, ou seja, de que a educação gera uma questão à filosofia política, de que não lhe passa incólume.

Nesse sentido, duas premissas nos parecem importantes de lançar à mão desde já. A primeira diz respeito aos comentários à análise do papel da educação na obra de Rancière. Diferente de boa parte dos comentadores do filósofo francês, pretendemos defender a ideia de que o pensamento educacional de Rancière não se resume às análises de *Le maître ignorant* (1987). Talvez ousaríamos dizer que o lugar da educação como questão filosófico-política na obra do filósofo francês aparece majoritariamente fora ou à margem desse livro referencial, todavia. A segunda premissa, menor, decorre justamente da primeira. Se *Le maître ignorant* (1987) fosse o livro no qual o pensamento de Rancière se expressa, em termos “educacionais-políticos” de forma mais evidente, a ponto de alguns afirmarem ser impossível distinguir Rancière de Jacotot, então não faria sentido a afirmação que o próprio filósofo faz em *Aux bords du politique* (1998) em relação a Joseph Jacotot e a seu próprio livro *Le maître ignorant* (1987). Logo no início do capítulo “Político, política, identificação, subjetivação”, Rancière afirma:

Com efeito, é possível alegar que toda a polícia nega a igualdade e que os dois processos são incomensuráveis um ao outro. É a tese do grande pensador da emancipação intelectual, Joseph Jacotot, que desenvolvi em *O mestre ignorante*. Segundo ele, só é possível a emancipação intelectual dos indivíduos. Isso quer dizer que não há qualquer cena política. Há apenas a lei da polícia e a lei da igualdade. Para que esta cena exista, temos de mudar de fórmula. Em vez de dizermos que toda a polícia nega a igualdade, diremos que o político é a cena na qual a verificação da igualdade deve tomar a forma do tratamento de um dano (RANCIÈRE, J. 2014, p. 69)

Essa segunda premissa, então, diz respeito ao modo como Rancière constrói uma abertura no pensamento de Jacotot. Igualar Jacotot e Rancière, assim, significaria dizer que também para Rancière "não há qualquer cena política", o que mostra um enorme contrassenso se analisarmos todo o trabalho do filósofo, desde sua juventude até os dias atuais, para justamente afirmar o contrário, de que são possíveis cenas políticas. Como pensar, então, que filosofia e educação se relacionam sob a forma de problema, de um problema filosófico, sem cairmos na interpretação por demais simplificadora de que a emancipação intelectual e Jacotot nos dariam a resposta?

Se Kohan (2006) propõe uma interessante distinção entre "pedagogia" e "educação" a partir de *Le maître ignorant* (1987), distinção análoga a que Rancière estabelece entre "polícia" e "política", essa distinção só faz sentido se pudermos visualizá-la nos demais textos do filósofo francês, se pudermos ampliar seu escopo. Parece-nos, contudo, que a questão da educação na análise da filosofia política que faz Rancière impossibilita uma distinção tão clara e distinta entre esses dois termos. A questão da educação comporta pensar, também, em seus aspectos policiais, como é o caso das reformas propostas pelo republicanismo, analisadas pelo filósofo no debate frente a Bourdieu. Se é verdade, penso, que o adjetivo pedagógico pode assumir com certa tranquilidade o qualificativo "policia", o mesmo não parece ser o caso do adjetivo "educativo". A própria distinção

tão pura entre esses dois campos, a pedagogia e a educação, pode assumir contornos semelhantes à interpretação "purista" da polícia e da política em Rancière, como defende Deranty (2003), lógicas que não são, de todo modo, tão puras como parece indicar à primeira vista. Esse purismo traz ainda o problema do "terceiro termo", isto é, abre espaço para se pensar, além da política e da polícia, um terceiro termo como "o" político. No caso de Kohan, esse terceiro termo parece levar o nome de "filosofia", ao perguntar se não estaria esta "entre" a pedagogia e a educação.

A pista que seguimos, então, neste artigo, é dada pela análise que Rancière faz de Platão, ligada sobretudo ao seu projeto na *República*. Se o filósofo grego vê na antecedência da política à filosofia um diagnóstico de um vício constitutivo, ou seja, que não faz nascer a "verdadeira política" (*Górgias*, 521d), o mesmo poderíamos dizer da presença de um diagnóstico de vício constitutivo da própria *paideia* em Platão. Aliás, um tema já, sabidamente, bastante explorado pela filosofia da educação. Se a democracia é o nome da política "viciada", o é à medida que o *demos* representa um fenômeno de igualdade "de qualquer pessoa com qualquer pessoa na liberdade vazia de uma parte da comunidade que desregula toda e qualquer contagem das partes" (RANCIÈRE, J., 1996, p. 71). Reduzido à pura facticidade, mostra-se um regime em que "só apresenta, em termo de justiça, a dramaturgia do litígio" (RANCIÈRE, J., 1996, p. 72). Ora, travada nas formas de litígio e baseada numa igualdade "achatada nos cálculos aritméticos da desigualdade" (RANCIÈRE, J., 1996, p. 72), a democracia "é incapaz de dar à política sua medida própria" (RANCIÈRE, J., 1996, p. 72). É onde entra a terapêutica platônica: "uma política que não é a efetuação de seu próprio princípio, que não é a encarnação de um princípio da comunidade, não é uma política do todo" (RANCIÈRE, J., 1996, p. 72).

O mesmo se poderia dizer, creio, da educação em Platão. *Uma educação que não é a efetuação de seu próprio princípio, que não é a encarnação de um princípio da comunidade, não é uma educação do todo*. Não é à toa que os "mestres da virtude" no *Górgias*, no *Protágoras*, no *Mênon*, ou mesmo na *República*, sejam apresentados e confrontados sempre com o leito de Procúpio da dialética socrático-platônica. Não há ensino ali,

não há educação “de verdade”, no sentido da política “de verdade” que Sócrates diz encarnar. A reforma que Platão empreende, assim, na *República* para a formação dos jovens nada mais é que seu próprio projeto arqui-político, para usar a terminologia de Rancière.

Não nos parece haver, assim, de início, qualquer justificativa que possa separar uma filosofia política (se é que podemos usar este termo em Platão) e uma filosofia da educação no pensamento platônico. Talvez pudesse ser defendido que há uma filosofia de educação como base para uma filosofia política, isto é, certos conceitos que definem o que é ensinar, aprender, a quem cabe cada uma dessas funções na *República* platônica e que dão sustentação ao governo do rei-filósofo, ao seu projeto político. Mas o que significa essa base, essa sustentação? O que sustenta, o que serve de base, não são sempre os princípios, os pressupostos? Não fazem parte, assim, da mesma configuração estrutural, como são os pilares de uma construção? Ou deveríamos tomar as definições e delimitações de Platão acerca da formação dos jovens como uma espécie de “filosofia prática”, onde estaria alocada desde então a filosofia da educação?

Penso que ainda que seja possível uma espécie de distinção conceitual, de separação entre uma “filosofia da educação” e uma “filosofia política” na *República* sua tarefa traz mais prejuízos que vantagens ao pensamento, seja para a “filosofia da educação”, seja para a “filosofia política”. Deslocar a educação a uma área específica da filosofia, separada de seus contornos filosófico-políticos, tende a provocar, na maior parte dos casos, um pensamento de ordem mais fraca, um pensamento “nem, nem”, uma espécie de “doxografia educacional”. Nem filosofia, nem pedagogia, ora pendendo mais a um lado, ora a outro. Ao subestimar a educação como uma questão filosoficamente menor, perde a filosofia-política. Ao superestimar-la, perde a filosofia da educação.

Retornemos, então, a Platão, a quem essas distinções, esses qualificativos da filosofia não estão sequer explicitamente presentes. O que se desenha ali é a busca por uma *arkhé* da política, por um princípio original que a efetue, que encarne em si o próprio princípio de comunidade. É isto o que está em jogo nesse primeiro encontro polêmico entre filosofia e política,

filosofia e educação. O projeto arqui-político a que Rancière faz referência não deixa de ser assim, também, um projeto *arqui-educativo* ou *arqui-paidêutico*. O princípio que falta à política, falta à educação. Não é à toa que Platão retira das mãos das famílias a responsabilidade pela formação dos jovens. É preciso, portanto, para o filósofo grego uma terapêutica capaz de identificar e realizar esse princípio da comunidade, essa *arkhé*.

A ‘política de verdade’ vem então opor-se ao *kratein* do *demos* e substituir a sua torsão específica por uma pura lógica do *ou, ou*, da pura alternativa entre o modelo divino e o modelo perecível. A harmonia da justiça opõe-se então ao dano, reduzido à chicana dos rábulas de espírito torto; a igualdade geométrica, como proporção do cosmo própria para harmonizar a alma da pólis, opõe-se a uma igualdade democrática reduzida à igualdade aritmética, quer dizer ao reino do mais e do menos. Face ao impensável nó político do igual e do desigual, define-se o programa da filosofia política, ou melhor, da política dos filósofos: realizar a essência verdadeira da política, da qual a democracia só produz a aparência; suprimir essa impropriedade, essa distância de si da comunidade que o dispositivo político democrático instala no centro mesmo do espaço da pólis. Trata-se, em suma, de realizar a essência da política pela supressão da política, pela realização da filosofia ‘no lugar’ da política. (RANCIÈRE, J., 1996, p. 72-73)

Percebe-se, portanto, desde já, o quanto o conceito de comunidade está atrelado ao encontro que a educação e a política produzem na filosofia. Por que a educação, como questão filosófica a Platão, não suporta o convívio com a democracia? É esse um estranhamento somente do filósofo Platão? Educação e democracia, termos tão largamente associados hoje em dia, sobretudo em legislações e documentos oficiais de governos e organismos internacionais, representam *verdadeiramente* um problema? Para além dos *slogans* e dos clichês, dos lugares-comuns de uma tranquilidade entre os dois termos, gostaríamos apenas de tentar pensar se não haveria realmente duas lógicas heterogêneas operando aí, uma a lógica da desigualdade, a

lógica da educação, baseada desde sempre na diferença inter-geracional; a outra, a da igualdade, a lógica da democracia, baseada desde sempre na igualdade do *demos*, na igualdade de todo ser falante.

Antes de qualquer acusação de conservadorismo ou progressismo, basta apenas, por ora, levantarmos a questão. Assumir como *slogan* que a tarefa da educação é ensinar para a democracia, para a cidadania, ou o contrário, de que não é sua tarefa, representam duas faces de um mesmo recurso perverso que muitos discursos sobre a educação, inclusive de parte do que convencionamos chamar de filosofia da educação, de sua parte “moralizante” como pretendemos chamar aqui, se utilizam. Pensar com radicalidade a democracia, como o faz Rancière, exige um compromisso mais forte, um compromisso que vá além das justificações pessoais, oficiais e/ou teóricas. Ou não passarão de simples discursos policiais sobre educação, para usar a terminologia de Rancière. Se pretendemos pensar a relação entre educação e política, isso exige-nos mais. Exige-nos pensar que é no encontro entre essas duas lógicas heterogêneas, a que parte da desigualdade e a que parte da igualdade, que é possível pensar em sentido próprio a política. Contudo, resta-nos avaliar com mais cuidado se a lógica da educação é uma lógica sempre desigualitária ou, como mostra a experiência do pedagogo Jacotot, se isso nem sempre é o caso. Há na lógica emancipatória desencadeada pelo pensamento de Jacotot somente a atuação do pressuposto da igualdade? Não haveria também uma lógica desigualitária entre vontades atuando no sentido de provocar justamente no encontro entre mestre e alunos política em sentido ranciereano?

Caberia agora, talvez, uma pergunta fundamental: por que é a educação uma questão central para o pensamento político? Em *La haine de la démocratie* (2005), Rancière nos dá pistas dessas razões. O que a educação provoca à filosofia, em especial à filosofia política é um enfrentamento da questão da filiação, do poder de mando a que a relação pai-filho implica e às derivações a que toda forma de mando possui ao buscar legitimação por um apelo à naturalidade dessa relação primeira. E isso por meio de um evento político singular e recorrente: a democracia. Rancière nos diz explicitamente: “la démocratie signifie une rupture dans

l'ordre de la filiation" (RANCIÈRE, J., 2005, p. 52). O que a democracia provoca à filosofia, portanto, é pensar essa ruptura. O que a reforma de Clístenes, que institui a democracia ateniense, mostra é justamente isso.

Clisthène a recomposé les tribus d'Athènes en assemblant artificiellement, par un procédé contrenature, des dèmes – c'est-à-dire des circonscription territoriales – géographiquement séparés. Ce faisant, il a détruit le pouvoir indistinct des aristocrates-proprétaires-héritiers du dieu du lieu. C'est très exactement cette dissociation que le mot de démocratie signifie. (RANCIÈRE, J., 2005, p. 51-52)

Esse princípio de comando e de sua justificação natural a partir do conceito de filiação, que liga o deus do lugar, o pai e sua família-propriedade é o que define a educação como um lugar político central, já que é a partir dela que se definem espaços e relações políticas importantes. Não é à toa que Rancière defende que “c'est, de fait, autour de l'éducation que le sens de quelques mots – république, démocratie, égalité, société – a basculé” (RANCIÈRE, J., 2005, p. 37). A educação não é, assim, apenas mais um conceito no rol de conceitos políticos importantes, mas um conceito definidor de sentidos, de sentidos de termos políticos fundamentais.

A temática do pastor, de um poder de tradição judaico-cristã, ao qual a democracia seria seu oposto, possui certamente um interesse bastante forte e seria mesmo importante rever os textos platônicos para pensar se essa oposição já não estaria lá, em versões pré-judaicas, pré-modernas também, para se opor à certa leitura foucaultiana. Contudo, o importante aqui é pensar por que a descrição que Platão nos dá no Livro VIII da *República* dos males democráticos se assemelha tanto aos mesmos males denunciados hoje em dia, na época do “triumfo da igualdade democrática”: “régne du bazar et de sa merchandise bigarrée, égalité du maître et de l'élève, démission de l'autorité, culte de la jeunesse, parité hommes-femmes, droit des minorités, des enfants et des animaux” (RANCIÈRE, J., 2005, p. 43). Em 562d-563d, Platão diz exatamente isso, que a democracia é o reverso de todas as relações que estruturam a sociedade humana:

Àqueles que são submissos aos magistrados, insultam-nos como homens servis que de nada valem; ao passo que louvam e honram em particular e em público os governantes que parecem governados, e os governados que parecem governantes [...] É que o pai habitua-se a ser tanto como o filho e a temer os filhos, e o filho a ser tanto como o pai, e a não ter respeito nem receio dos pais, a fim de ser livre; o meteco equipara-se ao cidadão, e o cidadão ao meteco, e do mesmo modo o estrangeiro [...] Ainda há estes pequenos inconvenientes: num Estado assim, o professor teme e lisonjeia os discípulos, e estes têm os mestres em pouca conta; outro tanto se passa com os preceptores. No conjunto, os jovens imitam os mais velhos, e competem com eles em palavras e em acções; ao passo que os anciãos condescendem com os novos, enchem-se de vivacidade e espírito, a imitar os jovens, a fim de não parecerem aborrecidos e autoritários [...] Mas o extremo excesso de liberdade, meu amigo, que aparece num Estado desses, é quando homens e mulheres comprados não são em nada menos livres do que os compradores. Mas por pouco me esquecia de dizer até que ponto vai a igualdade e liberdade nas relações das mulheres com os homens e destes com aquelas (*República*, 562d-563d)

A democracia, não importa se em período antigo ou contemporâneo, mostraria, assim, os mesmos males, os mesmos vícios sociais, aos quais caberia a educação em seu viés republicano, entenda-se platônico, a tarefa de modifica-los. A pergunta que fica, contudo, é de como compreender essa similitude descritiva tão grande entre dois momentos democráticos radicalmente distintos, entre mais de dois mil e quinhentos anos de história. A hipótese de Rancière é de que “le portrait toujours approprié de l’homme démocratique est le produit d’une opération, à la fois inaugurale et indéfiniment renouvelée, qui vise à conjurer une impropriété qui touche au principe même de la politique” (RANCIÈRE, J., 2005, p. 44). Qual é essa impropriedade? Que o princípio que instaura a política funda o “bom” governo sobre sua própria ausência de fundamento. A democracia deixa a

filosofia política nua. É preciso buscar por um fundamento, por uma *arkhé*. Se a democracia mostra, assim, que todas as relações “naturais” estão invertidas, ao mesmo tempo mostra, também, que “tous ces renversement traduisent un même bouleversement de l’ordre naturel, donc que cet ordre existe et que la relation politique aussi appartient à cette nature” (RANCIÈRE, J., 2005, p. 45). O retrato similar das mesmas queixas sobre a democracia, seja em tempo antigo, seja em tempo contemporâneo, servem para assegurar

a contrario que cette relation [du gouvernant et du gouverné] est bien homogène aux autres, et qu’il y a entre le gouvernant et le gouverné un principe de distinction aussi certain que le rapport entre celui qui engendre et celui qui est engendré, celui qui vient avant et celui qui vient après: un principe qui assure la continuité entre l’ordre de société et l’ordre du gouvernement, parce qu’il assure d’abord la continuité entre l’ordre de la convention humaine et celui de la nature (RANCIÈRE, J., 2005, p. 45).

É exatamente isso que a democracia vem confrontar, essa continuidade baseada na filiação. Governante e governado, progenitor e prole não possuem mais “distinção”, hierarquia. De agora em diante são “iguais”. A educação, portanto, que sempre se pautou naturalmente por essa diferença, certamente precisa ser repensada. Mas não só, a própria política precisa ser repensada.

Rancière descreve uma passagem do Livro III das *Leis* em que Platão mostra seu personagem, o Atenense, fazendo um recenseamento dos títulos que governantes e governados podem ocupar, seja nas cidades seja nas próprias casas. São sete títulos, quatro deles ligados à diferença que se relacionam à questão do nascimento. Em primeiro lugar, comandam naturalmente os que nascem antes ou são melhor nascidos (1. Poder dos pais sobre os filhos; 2. Poder dos velhos sobre os novos; 3. Poder dos mestres sobre os escravos; 4. Poder dos “bem nascidos” frente aos que nada possuem.)

Em seguida vem dois outros princípios que reclamam por sua “natureza”, apesar de não serem especificamente referidos ao “nascimento”. São eles: 5. Poder dos mais fortes sobre os mais fracos; e o que deriva deste, como mostra a argumentação do *Górgias* sobre o que significa verdadeiramente o poder dos “mais fortes”: 6. Poder dos que sabem sobre os que ignoram. Segundo Rancière, é a partir desses princípios que a política efetivamente começa, pois eles preenchem dois requisitos básicos: 1. Definem uma hierarquia; 2. Definem-na em continuidade com a natureza, continuidade pelo intermédio das relações familiares e sociais para os primeiros e continuidade direta para os segundos.

Les premiers fondent l’ordre de la cité sur la loi de filiation. Les seconds demandent pour cet ordre un principe supérieur: que gouverne non point celui qui est né avant ou mieux né, mais simplement celui qui est meilleur. C’est là, effectivement, que la politique commence, quand le principe du gouvernement se sépare de la filiation tout en se réclamant encore de la nature, quand il invoque une nature qui ne se confonde pas avec la simple relation au père de la tribu ou au père divin.” (RANCIÈRE, J., 2005, p. 46-47)

A política começa, portanto, quando a simples educação não dá conta da legitimidade do poder, da legitimidade do mando. Até o momento em que a questão “política” se resumia à adequação e ao respeito dos mais novos aos mais antigos, dada sobretudo pela educação (ou por um tipo de educação), não havia propriamente política. Não há política numa tribo, como não há política numa família, ainda que haja poder (ou mesmo poderes). A política começa, portanto, quando o princípio evocado para o governo se separa da lei de filiação, da questão do nascimento e invoca uma “natureza” bem menos “explícita”, bem menos “evidente”, o princípio do governo do mais forte ou do mais sábio. Quem é o mais forte e quem é o mais sábio? Perguntas certamente de outro tipo do que “quem é o pai?” ou “quem é o mais antigo?”, certamente mais evidentes. É a partir, contudo, do caminho traçado por esses dois últimos tipos de títulos de governo que se reencontra, diz-nos o Ateniense platônico, um estranho objeto, um sétimo

título que diz respeito aos lugares de superior e inferior, um título que não é um e que, segundo o próprio Atenense, consideramos o mais justo: o título da autoridade “amada pelos deuses”, aquela que leva o simples nome de “acaso”. A escolha do deus, ao acaso, a tiragem à sorte, o procedimento democrático através do qual um povo de iguais decide sobre a distribuição de lugares, é o que marca esse sétimo título. Eis o princípio da democracia. Vale qualquer um, porque esse “qualquer um” representa a escolha casual de um deus “qualquer”. Essa “metafísica” da democracia é o que preside, no início, a segurança e a confiabilidade desse sistema, uma fé cega que necessita de uma educação isonômica capaz de não pôr em risco a escolha de uma ação para ser desempenhada por “um qualquer”.

É, de fato, um escândalo, como bem define Rancière. Sobretudo, aos “homens de bem” que não podem admitir que o seu nascimento, que a sua ancestralidade ou que a sua ciência/saber tivesse de se “inclinár” diante da lei da sorte. É um escândalo também, como sugere Rancière, aos “homens de Deus”, que nos querem democráticos com a condição de que reconheçamos que isso se deva ao fato de termos matado um pai ou um pastor e sermos então infinitamente culpados, numa dívida inexpiável em relação a esse pai. Como diz Rancière, esse “sétimo título” nos mostra que não é necessário, para romper com o poder de filiação nenhum sacrifício ou nenhum sacrilégio. O escândalo democrático, portanto, nas palavras de Rancière, não é a questão do “gros animal rugissant, d’âne fier ou d’individu guidé par son bon plaisir” (RANCIÈRE, J. 2005, p. 47), todas imagens da denúncia democrática, mas simplesmente o fato de que, entre os títulos possíveis de governar exista um “qui brise la chaîne” (RANCIÈRE, J. 2005, p. 47), um título que se refuta a si mesmo, uma ausência de título. Nesse sentido, “la démocratie n’est pas le bon plaisir des enfants, des esclaves ou des animaux. Elle est le bon plaisir du dieu, celui du hasard, soit d’une nature qui se ruine elle-même comme principe de légitimité” (RANCIÈRE, J. 2005, 48).

A desmedida democrática, assim, nada tem a ver com a tão falada loucura consumista [*folie consommatrice*], mas simplesmente com a perda da medida “selon laquelle la nature donnait sa loi à l’artifice communautaire

à travers les relations d'autorité qui structurent le corps social" (RANCIÈRE, J. 2005, p. 48). A democracia, e uma educação "democrática", tão propugnada em nossos dias, só podem ser entendidas, portanto, à luz dessa desmedida, à luz dessa quebra frente à relação natureza-comunidade. O escândalo da democracia é, assim, ser um título de governo "entièrement disjoint de toute analogie avec ceux qui ordonnent les relations sociales, de toute analogie entre la convention humaine et l'ordre de la nature" (RANCIÈRE, J. 2005, p. 48). Uma educação democrática não pode, assim, ser entendida como a mera alocação social de um indivíduo segundo suas capacidades naturais. Isso talvez seja a função "policial" da educação, para usar uma terminologia de Rancière. Não é, contudo, sua função "política".

O que Rancière mostra, portanto, no nascimento da filosofia política e no seu enfrentamento à lógica do dispositivo democrático é que a pretensão da filosofia ao encontrar-se com a política é realiza-la plenamente, o que, na verdade, representa, como diz, a supressão da política, a realização da filosofia no lugar da política. Fazendo uso novamente de nosso paralelismo, talvez pudéssemos mesmo dizer que *a pretensão da filosofia ao encontrar-se com a educação é realiza-la plenamente, o que, na verdade, representa a supressão da educação, a realização da filosofia no lugar da educação*. E isso fica ainda mais forte se pensarmos que o próprio Sócrates, em diálogos platônicos que Rancière deliberadamente pouco explora, como o *Lísias*, o *Laques*, *Alcíbiades I*, numa perspectiva totalmente oposta ao mestre embrutecedor que analisa em *O mestre ignorante*, pensa a tarefa da filosofia como educação, como um cuidado de si como dirá Foucault. De certa forma, toda perspectiva que tenta pensar a tarefa da filosofia, e em especial da filosofia da educação como uma espécie de *ética*, a fazer um trabalho sobre si, não deixaria de ser, ela própria, a própria supressão da educação em nome da filosofia. A eticização da política (RANCIÈRE, 2004) não deixa de ser, assim, ela também, a eticização da educação, a subsunção de uma política da/na educação.

Por ora não pretendemos entrar na polêmica sobre se há ou não diferença entre educação e filosofia, entre educar e filosofar. Parece-nos

mais oportuno, nesse momento, restarmos-nos no centro dessa polêmica, mantermos latente a pergunta se a filosofia ao se encontrar com a educação não procura o mesmo que em seu encontro com a política, realizar a sua essência, suprimi-la, realizar-se *no lugar de*.

A tópica do *lugar* mostra-se, assim, aqui, importante. Não é sem motivo que nos perguntamos pelo “lugar da educação como questão-filosófico política”. Acabamos de ver uma relação entre lugares, sobreposições, anulações. O encontro entre filosofia e política, entre filosofia e educação talvez tenha muito a dizer sobre lugares teóricos, sobre arquiteturas conceituais, sobre margens, fronteiras e limites. Não é à toa que o próprio Rancière use tantas referências espaciais, “margens”, “intervalos”, etc.

Em termos técnicos, isto é, de uma investigação do lugar dessa questão na obra de Jacques Rancière, pensamos ser pertinente ouvir o seu próprio trabalho. Perguntado se não haveria uma certa ordem topográfica em seus escritos que reportam com uma certa constância termos referentes a lugares, sobretudo *places* e *scènes*, o que poderia indicar uma “sistematicidade contra-intuitiva” (RANCIÈRE, J., 2012, p. 96-98), Rancière responde que nunca teve a ideia de fazer uma teoria da política, um sistema arbóreo, à maneira de Descartes, por exemplo, mas o que havia tentado fazer “de manière assez systématique c’est de cerner un nombre de points, de **lieux** à partir desquels pouvaient se distribuer des choses qui s’appelleraient politique ou théorie de la politique, art ou théorie de l’art” (RANCIÈRE, J., 2012, p. 96 – grifo nosso).

É, portanto, no sentido desses lugares que pretendemos pensar a educação neste artigo, isto é, justamente como um lugar a partir do qual podem se distribuir as coisas que chamamos de política, a partir do qual se possa efetivamente pensar a política. A educação, pensamos, é um desses lugares aos quais faz referência para pensar “sistematicamente” a política ou a teoria da política, ainda que use diferentes nomes para dar conta desse *topos* educativo (pedagogia, pedagógico, educação, forma-escola, escola, etc.). Ao abordar o nascimento da filosofia política com Platão no que chama de arqui-política, em *La Méseintente* (1995), ou ao abordar a passagem do

filósofo-rei ao sociólogo-rei com a sociologia de Bourdieu, em *Le philosophe et ses pauvres* (1983), por exemplo, vemos nitidamente dois exemplos nos quais o *topos* educativo se faz presente. Mas essa referência é constante em sua obra. Desde os escritos de juventude como *La Leçon d'Althusser* (1975) aos escritos da maturidade como *Le spectateur émancipé* (2008), a questão do uso pedagógico em política e em estética constitui-se um problema central na obra de Rancière. Pensar a amplitude dessa topografia nos parece fundamental para compreendermos melhor as consequências do encontro entre educação, filosofia e política.

Referências

- BIESTA, G. *A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière*. Educational Theory, 2010, Vol.60(1), pp.39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- BIRNBAUM, A. *Trajectoires obliques*. Paris: Sens&Tonka, 2013.
- CAMPAILLA, G. *Jacques Rancière: dalla rottura con Althusser alle scene dell'emancipazione*. Goleña edizioni – Contro Cultura, 2014 (versão Kindle).
- DERANTY, J-P. Jacques Rancière's Contribution to the Ethics of Recognition In: *Political theory*, 31,1: 136-156, 2003. <https://doi.org/10.1177/0090591702239444>
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau E., 1996.
- JACOTOT, J. *Enseñanza universal. Lengua materna*. Buenos Aires: Cactus, 2008.
- KOHAN, W. O. Rancière et l'éducation In: RANCIÈRE, J. *La philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière*. Paris: Horlieu éditions, 2006.
- LACOUÉ-LABARTHE, P.; NANCY, J-L. (orgs) *Le retrait du politique*. Paris: Galilée, 1983.
- NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Paris: Éditions Amsterdam, 2006.

Para além de O mestre ignorante: O encontro entre filosofia e educação como questão filosófico-política a partir da obra de Jacques Rancière

PLATÃO. *Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades*, Belém: EDUFPA, 2007.

PLATÃO. *Górgias*, Lisboa: Edições 70, 2010a.

PLATÃO. *As leis, ou da legislação e epinomis*. São Paulo: EDIPRO, 2010.

PLATÃO. *República*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RANCIÈRE, J. *A noite dos proletários. Arquivos do sonho operário*, Lisboa: Antígona, 2012.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível. Estética e política*, Lisboa: Dafne Editora, 2010b.

RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*, Paris: La Fabrique, 2003.

RANCIÈRE, J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*. Paris: Éditions Amsterdam, 2009.

RANCIÈRE, J. *La haine de la démocratie*. Paris: La Fabrique, 2005b.
<https://doi.org/10.3917/lafab.ranci.2005.01>

RANCIÈRE, J. *La leçon d'Althusser*. Paris: Gallimard, 1975.
<https://doi.org/10.3817/0975025224>

RANCIÈRE, J. *La mécontente*. Paris: Galilée, 1995.

RANCIÈRE, J. *La méthode de l'égalité: Entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan*. Paris: Bayard, 2012.

RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987.

RANCIÈRE, J. *Le philosophe et ses pauvres*, Paris: Éditions Fayard, 1981.

RANCIÈRE, J. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique, 2008.
<https://doi.org/10.3917/lafab.ranci.2008.01>

RANCIÈRE, J. *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée, 2004.

RANCIÈRE, J. *Nas margens do político*, Lisboa: KKYM, 2014.

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

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*, Lisboa: Orfeu Negro, 2010c.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica, 2002

Data de registro: 03/12/2019

Data de aceite: 29/09/2021



Moral asepsis in education

*Vania Lisa Fischer Cossetin**

Abstract: The purpose of this article is to question the alleged dissociation between ethics and morals and its consequences for the education, from a hermeneutic perspective. Starting from the hypothesis that theorizations and educational and pedagogical ramifications have been disregarding the discussions on morals and their normative, prescriptive and even pragmatic demands, for the adoption of a posture of permanent suspension, relativization and criticism, at theoretical and practical levels. Such a perspective, in educational contexts, would lead to the abandonment and refusal of reasonable and minimally stable values, which are essential to the justification of the very reason for educating. Consequently, these writings have three key purposes: to understand the causes of the controversial, although necessary, dissociation between ethics and morals; to question the relationship between human becoming, its educational capacity and the moral subject; and to demonstrate the correspondence between ethics, morals and education.

Keywords: Ethics; Moral; Education; Human Condition.

De la asepsia moral en la educación

Resumen: El presente artículo problematiza, a la luz de una perspectiva hermenéutica, el supuesto de la disociabilidad entre la ética y la moral y sus consecuencias para la educación. Parte de la hipótesis que las teorizaciones y desdoblamientos educativos y pedagógicos han pasado a través de los debates sobre la moral y sus demandas normativas, prescriptivas y hasta pragmáticas, en el nombre de la adopción, tanto a nivel teórico como práctico, una postura de

* Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC). Professora na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: vania.cossetin@unijui.edu.br . Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8722-9235> . Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6579568245153815>

permanente suspensión, relativización y crítica. En contextos educativos, tal perspectiva conduciría al abandono y rechazo de valores razonables y mínimamente estables, indispensables para la justificación de la propia razón para educar. Ante esto, estos escritos se orientan según tres propósitos fundamentales: comprender las causas de la controvertida, aunque necesaria, disociación entre ética y moral; problematizar la relación entre el devenir humano, su educabilidad y la cuestión moral; y demostrar la copertenencia entre ética, moral y educación.

Palabras clave: Ética; Moral; Educación; Condición humana.

Da asepsia moral na educação

Resumo: O presente artigo problematiza, à luz de uma perspectiva hermenêutica, o suposto da dissociabilidade entre ética e moral e suas consequências para a educação. Parte da hipótese de que as teorizações e os desdobramentos educacionais e pedagógicos têm preterido as discussões sobre a moral e as suas demandas normativas, prescritivas e até pragmáticas, em nome da adoção, tanto em nível teórico quanto prático, de uma postura de permanente suspensão, relativização e crítica. Em contextos educativos, tal perspectiva estaria conduzindo ao abandono e à recusa de valores razoáveis e minimamente estáveis, indispensáveis à justificação da própria razão de educar. Diante disso, estes escritos orientam-se segundo três propósitos fundamentais: compreender as causas da controversa, apesar de necessária, dissociação entre ética e moral; problematizar a relação entre o devir humano, a sua educabilidade e a questão moral; e demonstrar a co-pertença entre ética, moral e educação.

Palavras-chave: Ética; Moral; Educação; Condição Humana.

Introduction: dealing with the problem

In the most different areas of contemporary society, the debates on ethics have grown to the point of becoming a phenomenon. In Lipovetsky's words, a kind of "whooping cough that invaded our time" (2005, p. 224). Observing carefully, we will see, unfortunately, that they are perhaps even greater in the business universe than in institutionalized formative spaces such as schools and universities. In any case, regardless of the context, it is easily perceived that the theme of morality and the whole set of expressions

associated with it such as duty, norms, principles, rules, prescriptions, regulations, have been avoided. On the theoretical-philosophical level of these discussions, we seem to have forgotten that ethics has precisely the moral for its object and, on the theoretical-educational level, which is under the aegis of the containment of instinctivity and under the primacy of the norm that humans are introduced into culture and can live together. In a philosophical-anthropological regression, it seems that we also forgot that no educational intervention is justified without the supposed precariousness of our innate condition and that, therefore, to a greater or lesser extent, our humanity is always ideally anticipated "[...] according to a previous model, no matter how open, tentative, capable of innovating about what is received" (SAVATER, 2012, p. 91). In theory, initially, we humans, are just a project planned and engendered by others.

In fact, it would not be a problem if humans were determined at birth and if his end would be in a single and precise direction. Nor would it be a problem if each educator would not have to answer for those, he/she educates. Since this is not the case, both the ideal anticipation of the human being is inevitable, and it is also desirable that this educational ideal does not remain at the mercy of the will of the so-called educators, be they parents or teachers. Which means that if we consider the republican and democratic principles that still guide us,¹ a public component is required there, including from the privacy of the family. Furthermore, what is done with a child in our country, whether or not it is protected from vicissitudes, whether or not it is taken to school, whether or not it is vaccinated, is a matter of interest to everyone, including the State. From this we can infer that every project about the humans is - despite the controversies - minimally aligned with the project and the values of the society in which it is registered. In the words

¹ It concerns the way our country, with its democratic and republican tradition, conceives the role of the State and of each of its citizens in the education of the young, who, especially under Brazil's Statute of Child and Adolescent (ECA), are committed to the responsibility of all: "Family, community, society in general and public power have the duty to ensure, with absolute priority, the enforcement of rights related to life, health, food, education, sports, leisure, professionalization, culture, dignity, respect, freedom and family and community life" (ECA, 1990, Art 4).

of Adela Cortina (2009) "[...] structurally speaking, there is no person who lies above good and evil" (p. 74). To employ a frequently used metaphor, it means that all of us are guided by notions that function as compasses. Not exactly pointing spontaneous and indistinctly to the north, but compasses showing us our moral sensibilities, our understandings, perceptions and sensations related to the conformity or nonconformity of our own and others' behavior according to certain notions we have regarding good, bad, justice and injustice.

School education plays a very important role in it. Being integrated into society, it is populated by individuals whose compasses may or may not point in the same direction. Equating this diversity of values - students and teachers - in the light of some equally valuating perspective, is the great challenge of the school in the field of ethics. Without this, it cannot judge those values, nor can it coordinate actions aimed at their assimilation or, if necessary, their rejection (especially in cases of violence). Since, of course, we understand the school has some legitimacy for this, since its reason for being and remaining in society as a whole is not evident. Beyond educating, it also needs to continually develop its rationale and legitimation in order to protect itself somewhere in the society.

Here, we return to the essentials. Every "[...] action intended to transform the human being into what it should be [...]" (HERMANN, 2001, p. 21) must be justified based on some foundation, in other words, in meanings. This is what we can name, generically, ethics of education. When a public institution undertakes this task, as in the case of public school, this place is protected by law. In theory, it would suffice, but its legitimacy is only achieved by the acknowledgement of the whole society, even if it is not entirely clear, what the purpose of school is. On a moral level, this legitimacy would enable schools to do precisely what was conceived as the goal of education by the Greeks and also by the modern man. And according to Nadja Hermann: to transform the human being into what it should be. What, let's face it, is no small thing.

Whenever we decide to educate someone, we start from the supposition that this student, if possible, must overcome his or her current

being. He or she needs to become something else in relation to what he or she currently is. This is true not only for the first educational act which, in Freudian language, converts “flesh” into language, but also for what continues to be undertaken by family and school education and is motivated by the belief in the ability that everyone who is part of the educational process has to go a little further. What we usually denominate transcendence, in other words, a dimension and condition that is different from the animal being found in immanence, completely absorbed by nature and instinctively determined.

It is the idea of a *must be* that is implied there and that forces us to admit the assumption of a *telos*. Despite the historical stigma of the expression, I risk using it due to the inexistence of a corresponding expression which no longer causes the same discomfort. It is simply said about the ideal anticipation of an objective, an answer to the fundamental ethical question concerning education: *why and for what purpose one educates?* This question should always be repeated and the answer must always be given, never without admitting its bias and provisional nature, but, I insist, it must always be given. On one hand, so that our understanding about the human being is not reduced to a point where we believe we can fit all human subjects into a single definition, constraining the multiple forms of their becoming. On the other hand, so that we do not forget that the human being lacks contours and determinations in order to become something more than a generic and relative attribute.² Thus, the search would be for the recognition of a set of predicates that seem reasonable to us and, why not, indispensable to the constitution of the human being^[56] and that would need to be justified before other possibilities of its fulfillment, including not investing in one's education, if that is the case.

² As an example, may we recall some typical expressions of Kantian ethics, which predicate the way of being human, such as: autonomy, freedom, emancipation, responsibility, conscience. Recurring to Kant, here, is obviously illustrative, but it also aims to recognize our debt to his thought. In part, or in the whole, I suspect that there is no Pedagogical Political School Project in our country that does not contain in its writing some of these expressions, if not all.

In the general and contingent flow of the intergenerational schooling dynamic, this *telos* is rarely outlined. It operates in the immanence of traditions and, to a good extent, it is drawn up in response to circumstances, so that the answer to the question *why and for what purpose one educates?* is not given. The question is not even asked. The question is not even asked. Consequently, there is no immediate moral response, empirically divided into actions which, for being moral, are always educational. This is not to say reflection before action is impossible, but the urgent need for action and its unavoidable moral commitment tends to affect the minimum temporal displacement required by reflective precedence. This obviously only makes sense if we aim at an ethical action (*práxis*), which demands, in addition to some distancing from the empirical plan, a high degree of autonomy of the acting-being, as he does not always see himself in the company of someone who can envisage his positions or advise him on the imminent need to act.

When referring to school education more than ever, the aforementioned question needs to be asked and supposedly answered, in good measure, the distancing provoked by ethical reflection is considered both necessary and desirable. This is where the problem begins to emerge. The division established by every question would not continuously inhibit the action as if, when educating, the action was no longer - despite the redundancy – being performed; nor could it envision undermining educational practices, leading to their defencelessness. But this is exactly what seems to be happening.

Under the historical influence of some philosophical perspectives, the impression created is that education is symptomatically responding to the old and insoluble controversy over the distinction and relationship between morality and ethics. Nevertheless, countless factors have contributed to the maintenance and intensification of the controversy, one in particular is worth mentioning: the incomprehension that as indispensable as considering every moral suspicion is also to understand that it presents itself as an indelible imprint of every human act, consequently of every educational act. In summary: the one who educates is unable to remain exclusively in ethical indecisiveness. Therefore, the hypothesis supported

here is that the continuation of this floating posture, animated by certain relativistic philosophical conceptions, remarkably reluctant to any norms, would have submitted education to a kind of moral purification, leading to direct or indirect consequences such as the evident misguidance of the exercise of adult authority by educators and parents, and a school that is no longer confident of its *raison d'être*.

Before exploring the theme, however, it is necessary to clarify some important points concerning methodological aspects and theoretical orientation that support these writings. Although no theoretical matrix is considered to be exclusive, since the focus is laid on the theme itself rather than the interpretation of this or that author, the arguments are outlined amidst modern principles, thereby demonstrating the belief in human educability and in the commitment of those who educate to do so based on the supposed supreme value of the human person and the preservation of the world as a common world. Furthermore, adopting a critical-hermeneutic approach is what raises the issue, which requires an interrogative approach to the object and the acknowledgment that its truth is always partially presented, due to the linguistic and interpretative nature of our access to it.

In a nutshell, these writings are divided into four parts. The first presents what I refer to as “mapping a crisis” by observing the way in which this crisis ended up having an impact on education. The second part raises the question of the relationship and semantic-conceptual distinction between ethics and morals, and how this context of discussion came to influence educational conceptions. The third part argues in favor of the fact that it is due to the precariousness of the human condition and the unavoidable demand for its educability that morality emerges into the educational game. The fourth, and last part, advocates the idea that, given its radical nature, education can only be conceived belonging together with ethics and morals.

1. Mapping a crisis: from the Greek *paideia* to “ethics without morality”

The Greek willingness for education was based both on the belief that pedagogical intervention could produce some result in human behavior and on the conviction that the aspirations to be achieved should be aligned

with the cosmological ideals of society and humanity that guided the Greek culture as a whole. This intuition and effort were called *Paideia* by the Greeks: the man conceived based on his potential for educability, inseparable from the ideal of polis and harmony with the cosmos (JAEGER, 2013). A certain way of thinking and acting according to reason, which aimed to preserve the integrity of Greek culture by balancing the individual with the collective, the part with the whole.

Such an idealistic and projective conception of education found a unique resonance in Christian thought, with Christ's figure representing the model of human perfection to be persistently sought by every believer. Regarding pedagogical work, the metaphysical element, here, became more prominent, as the formative process was being developed under a transcendent model and with unquestionable authority, that for being always presupposed, foregoes foundation (TUGENDHAT, 2012, p. 23). The guiding model was too great to be achieved, the objective almost impossible to be defined, so great was the distance between what the subject was and what he could or should become. Hermann (2001) states that this conception had no causal relationship between ideas and reality, between the goal and the subject's inner life (p. 33), which did not hamper the search for predictable results through the application of methods considered as adequate.

Traces of such theological morality, according to which only a single path was possible, for a long time was the foundation of pedagogical actions, but it was put in question by modernity, especially when reviewing the Christian idea of the godly ordered cosmos and of human nature revealed and designated by God. The beginning of this process of secularization led modern men to ancient times, particularly to the Greek *paideia*. Updated by the German expression *Bildung*, before established in the polis, that sense of formation came to focus as much on the subject as on culture and society, as an attempt to find a universal principle based on a sense of "good" to be recognized by all (TUGENDHAT, 2012, p. 80). Motivated by this search, the modern men believed in the universal application of norms and the abandoned religious foundation for the sake of reason as a way to constitute

an ethical community. And analogous to the possibility of mastering nature, consequently of a more radical and bolder intervention in it (LIMA VAZ, 2012, p. 269), they also believed in the moral improvement of the individuals. Specially intending to lead them to emancipation and enlightenment, the former calling to the transcendent was abandoned in the name of the moral person as their own legislator.³ A resulting problem had to be addressed: if everyone can legislate on their own behalf, how can we find a universal principle capable of reconciling these multiple moralities? Moreover, considering the historical and cultural conditioning and, after Freud, the assumption of a dimension of the human psyche which is inaccessible to consciousness and the indelible imprint of affections and passions, how can we still sustain the idea of an unconditioned, unselfish and free reason?

The promises of the Enlightenment of autonomy, emancipation, freedom, as well as equality and justice were not enough to answer these questions, and thus led the ethics of duty (like the Kantian model) to disrepute. In the sphere of philosophy, Nietzsche is one of the great figures in this scenario. His philosophy directed a radical criticism not only over the metaphysical tradition and all its presuppositions, but also over the whole set of values nurtured on by the western world. In his book *On the Genealogy of Morality* (1987), he criticized morality for having submitted to the impulsive nature of reason and for being derived from a will to power. The criticism over the abuse of moral improvement - which, for him, only leads to undervaluation of life - and that everything is nothing but human creation and interpretation, produced a deep shock in the field of ethics and moral values, to the point of leading to nihilism: the loss of the value of supreme values once supported by Christianity, by metaphysics and by morality (NIETZSCHE, 2008, p. 29).

³ Habermas identifies a post-metaphysical epoch, characterized by the end of the great philosophical systems and of transcendental thought by the development of historical consciousness and the emergence of finiteness, by the appearance of the philosophy of language in opposition to the philosophy of consciousness and the scientific objectivation of thought (1990, p. 43).

Henceforth, the impacts on education could not be less, especially since most pedagogical theories - albeit with reservations - are dependent on modern Kantian-inspired ethics. And after Nietzsche's "hammering"⁴, it became meaningless to idealize a subject to be educated in this paradigm, because such telos, if they were not based on a metaphysical, safe and unquestionable model, were at best only a human fictional projection, which is why they could be perfectly abandoned. Highlighting the interpretative, provisional, fleeting and relative aspect of the values and truth derived from tradition, the dismantling begins, one by one, of the supposedly safe foundations which until then justified the education. Values and ideals that guided the programs and pedagogical actions of the past began to be replaced by uncertainty, not however, as a way of avoiding possible authoritarian decisions, but as an uninterrupted state of suspicion, therefore, of stopping the action. Defending any value that reminded us of any modern ideal was immediately repudiated, which is why the rhetoric played an important role in the critical review of the standardizing and excluding trend that the modern world has also produced has turned out to be as dogmatic as the perspectives that have been criticized.

The foundation of education became doubt from a standpoint of philosophical disturbance. The subjects of formation, disorientated when faced with judging and acting, were incredulous about the possibilities, the purposes and the limits of pedagogical interventions. Notions such as emancipation, autonomy, responsibility, freedom, which for a long time have punctuated the elaboration of educational meanings, are disregarded without having been replaced by others. At most, expressions that say little or nothing about education such as relativism and spontaneity have become their insignia. The question *why and for what purpose one educates?*, when answered, began to be expressed based on subjective convictions of each educator. Alternatively, it has been defined circumstantially from local contexts, in an increasingly expressive highlighting of particularities, of experiential and communitarian contingencies, emphasizing the aesthetic,

⁴ Alluding to the work *Twilight of the Idols, or, How to Philosophize with a Hammer*.

the emotional, the sensitive, which, despite their indisputable relevance, do not allow themselves to be universalized. Flexibility, relativism, subjectivism, multiculturalism, contextualism, fragmentation have become the mark of the contemporary. On the other hand, expressions such as norms, guidelines, interventions, limits, authority, started to be revoked.

Therefore, especially after Nietzsche's criticism, the problem of how education can be thought of, amidst the abandonment of modern pretensions to human emancipation, perfectibility and moral formation, persists. The insurgency of countless forms of rationality has led us to abandon our own reflection on the possibility of defining some shared sense of good or fair, or even of separating good from evil, good from bad, just from unjust, beautiful from ugly. The idea of truth and equality, of a common world to be desired and built, and of reasonable criteria for judging in the name of some values to be elaborated and sustained, all in order not to be accused of being conservative, became suspicious in the face of plurality and relativism. As Hegel, we would say that we fell into the trap of inverted worlds (1996, §157-158): we left one absolute to enter another.

It is no coincidence that now, without an ultimate foundation, the previously unchallenged link between ethics and education is compromised, especially from the standpoint of the Greek *paideia* and the modern concept of a universal and emancipatory education. The desired and justifiable openness to human becoming, revealed in multiple ways of being, has increased the difficulties of establishing bonds based on a morality of universal pretensions, especially because particularities and individualism have found a breeding ground for radicalization. Lipovetsky (2005) diagnosed this epoch - our epoch - naming it *post-moralist*, Adela Cortina (2010) described it as an *ethics without morals* and Luc Ferry interpreted it as a *moral of the second humanism or secular spirituality* (2012). Despite some differences between these authors, all three point to the insurgency of an ethics challenging to redefine instincts and emotions facing the demands of duty and to consider an individual with enormous difficulties to recognize his dependence or need for something that is beyond himself, in other words, the other or the collective.

In this context, the cultural aspect⁵ gains exponential and deeply contradictory perspectives: sometimes by obliterating the expansion of this individualism, due to the "weight of the community" (FERRY, 2012, p 89), the tyrannical submission of a group (ARENDT, 2014, p. 230) or even due to the unconscious character and, therefore, supposedly unavoidable of this moral authority; sometimes by placing itself at its base, legitimizing human behaviors freely exercised, indifferent to each other and irresponsible from the community's perspective. In other words, if on the one hand we cannot get rid of culture, because it influences our thinking and acting, therefore, morality itself; on the other hand, it does not determine morality tragically, nor makes it a fatality immune to criticism, precisely because it is a human construct.

Based on this argument, we are prompted to recognize the vulnerability of its values and, at the same time, the implications arising from it in the educational sphere, where we hope that the discussions transcend the scandalization - which eventually reveals the extent to which we are hostages of our own values -, the comfort of omission and the mere diagnosis of specialists. Without qualified studies and dialogues, we will have difficulties in solving such problems, especially when they come from intercultural coexistence. We will not be able, for example, to answer the question of how to enable the coexistence of different cultures and ways of life without some having to be constrained at the expense of others; or if we can and how we can justify coercive actions without relying on a predicate of universal "good"; or if we could do so without establishing minimal moral parameters and without what we understand as "good" or "evil" finding its limit only in the group where it was agreed in the first place.

These and other issues derive from the supposed and already mentioned "ethical crisis", mainly as one side of the "education crisis". Once assumed as a *crisis*, we immediately find ourselves facing the challenge of

⁵ The word *culture* here means, as Adela Cortina says, "[...] the set of models of thought and behavior that direct and organize the activities and material and mental productions of a people, in their attempt to adapt the environment in which they live to their needs, and that can distinguish them from any other." (2005, p. 148).

having to deal with a scenario of division, or breakup. That is why we have to map and understand its conditions and contradictions, identify its ramifications in education and seek, within our limits, a way to address the issue that allows us to confront the subject of morals without much "guilt". A possible beginning is precisely by facing the historical debate about the distinction and the relationship between ethics and morals.

2. The distinction and relationship between ethics and morals

In general, every debate about ethics and morals demands certain clarifications about its semantic aspects. They are essential for the discussions developed here, because, as we shall see, as important as recognizing its conceptual distinction is not to make it absolute. I propose, instead, to a large extent, to minimize it.

Etymologically the terms ethical (from Greek, *ethos*) and moral (from Latin, *moralis*) have the same origin, "[...] both fundamentally designating the same *object*, namely, either the socially considered *custom*, or the habit of the individual to act according to the custom established and legitimized by society" (LIMA VAZ, 2012, p. 14). Such definition is derived from the subtle, but no less important, peculiarity of the meanings that guide both concepts. Meanings that translate, considering a long tradition, its semantic heritage and that have rightly put in question its primary synonymy. The need for distinction between ethics and morals arises from the complexity of modern societies, in which an individual emerges mainly guided by his personal interests, seeing himself in a kind of estrangement when confronted with the demand for ordering in favor of the maintenance of the social whole. This conflicting scenario did not exist in the original context of ethics among the Greeks.⁶

⁶ The Greeks did not conceive any distinction between individual values and collective or social values, so that the principles that guided the behavior of each individual were coincident with the principles that governed the entire community. But that is not all, this relationship between individual and society was grounded in a cosmological approach, in which good and evil were

A new chapter in the treatment of ethical status is therefore involved, especially from the point of view of modernity, because of its differentiation with morals. Distinguished by a deep transformation in anthropological conceptions, since Plato and Aristotle,⁷ when the fact of human existence, of learning and awareness of virtues of the rational and political nature of man became suspicious⁸, were insufficient to ensure a life in accordance with ethical principles. Another important fact that emerges from this distinction between the moral and the ethical from the point of view of modernity focuses on human freedom⁹. Given the mistrust that the habits and principles bequeathed by tradition no longer ensured happiness or a fairer society, consequently more ethical, the individual began to emancipate himself from the normativity instituted by communitarian ties, including often, authoritarian reproducers of violent cultural practices.

related to cosmic harmony (cf. JAEGER, W. *Paideia*, 2013). Therefore, the metaphorical linguistic meaning of *ethos* (abode, lair, animal shelter) is, according to Lima Vaz, very meaningful: it expresses a deep intuition of the Greeks about the nature and conditions of human action, in the sense that once the abode of *ethos* is destroyed, all the meaning for human life is also compromised (2012, p. 13). *Ethos* expresses the human version of *physis*, the principle that qualifies habits and virtues according to their rational nature. "The existence of *ethos* is primitive and cannot be demonstrated, and thus becomes the first principle of demonstration in the sphere of human action [...]". This proposition translates the normative and prescriptive nature of the *ethos* that both regulates and orders the *goodness* of acting from the point of view of its required insertion into a historical-social context" (LIMA VAZ, 2012, p. 13).

⁷ Socrates conceived *psyché* as an ethical interiority of the individual in search of *areté*. This emerges in an exemplary way according to Plato and Aristotle, while demanding an anthropological conception that justifies the original characteristics of ethical action, considering the totality of the being-agent in its structural dimensions - somatic, psychic and spiritual - and in its relations with the world, the community and the transcendence. This allowed the necessary link between Philosophical Anthropology and Ethics to be established, so that the definition of human realization can only be given from an ethical perspective (LIMA VAZ, 2012, p. 26).

⁸ Check out the dialogues *Menon* and *Protagoras* by Plato.

⁹ With a reservation to the philosophy of Kant, because the ideal of Kantian morals is to realize itself ethically, that is, through the objective use of freedom, the end of all humanity. It is what he calls *practical reason*: the theoretical use of reason aimed at achieving the ends of humanity (KANT, 2003).

Both are guided by a certain ideal of good, humanity and justice. Morals, however, refer to contextual experiences, engendered within the communities or groups in which it is cultivated (whether through religious, political or ideological discourse) and where human actions aim, at first, only at conformity with established rules and norms. Ethics, on the other hand, demands precisely the removal of contexts of origin in order to identify and question the values that operate tacitly in the organization and regulation of the behavior of human groups, seeking to find principles pointing to some universality. And it can only do so because it is not limited to a certain definition of human and humanity, precisely what, in general, distinguishes it from community morals.

In this sense, morals become associated with the expression of a subjective attitude towards the set of rules, norms, prescriptions, which guide human action, inherited by culture and preserved by the customs of a community. Whereas ethics adopts, in the words of Tugendhat “[...] the philosophical reflection on ‘morals’” (2012, p. 39), taking it as its object. And “as a philosophical reflection”, explains Adela Cortina (2009), “[...] is compelled to explain theoretically why there is and must be morals, or to confess that there is no reason for them to exist”, and then says: “The ethical task consists, as I see it, *in accepting the moral world in its special nature and in giving it a reflective reason*, so that men may grow in their awareness about themselves and, consequently, in freedom” (CORTINA, 2009, p. 40).¹⁰

Cortina warns us of points that deserve our attention. First of all, alongside Tugendhat, she takes on the theoretical and reflective character of

¹⁰ Cortina says that ethics would have three fundamental tasks: the first one, is to clarify what morals consist of (a matter of clarification); the second one, is to provide reasons for being moral (a matter of foundation); and the third one, is to try to apply the result obtained to guide the action in the different areas of social life (a matter of applied ethics) (2003, p.51). By following the intuition of the Spanish philosopher, we could affirm that education is ethical exactly because it is entangled in these three dimensions: it needs to present morals as the set of values that condition human action; it needs to question the importance of these values, justifying their preservation, reformulation, substitution or not; it needs to give meaning to these values (universality, otherness, recognition, reciprocity, for example), and to give indications for human actions, in dialogue with the world of life.

ethics in relation to the more normative and pragmatic nature of morals. She points, however, to the need for ethics to go beyond: to indicate more than the need or not for morals, but also which morals. From this standpoint, in addition to the suspension of current morals, Cortina would be warning that ethics must also be required to have a certain commitment in the world by indicating a temporary morality favorable both to the preservation of human life and to a world that safeguards a space of openness for the becoming of ethical reflection itself. For example, as important as thinking about what can be understood by justice is to consider the importance of human actions responding to the judgment criteria on what is just.

In this context, Kant intended and, in fact, believed it to be possible to achieve what Safatle (2013, p. 74) calls “ontological security”, that is, the ability both to define good and evil a priori, and to have a voluntary willingness that is purified from selfishness and the inconstancy of feelings in order to act in accordance with the principles, preserving us from practical indecidability. It turns out that the same cultural, affective, normative conditioning is so much a part of us that it is no more than an illusion to achieve an absolute displacement of the operability of life without moral blemishes. What, obviously, could not discourage us from seeking it, from the place taken by education.

The problem that inspires these writings lies precisely in this interstice: facing the practical normative character of morals and the reflective theoretical character of ethics, where and how we place education?

Such questioning is the outcome of a suspicion. As thinkers of education we do not fail to reason about the place, role and ends of education, but we would have done so less grounded in the stable, conservative and instituting field of morality, and much more under the critical and relativizing belt of ethics, thus, limitedly understanding the relationship between these philosophical notions and education. In order to distance ourselves from the former authoritarian and oppressive pedagogy, standardizing and rejecting subjectivity, we end up submitting education to a kind of moral asepsis. In this way we take positions diametrically opposed

to those criticized, based on a relativist perspective of values, opposed to any link with traditions or speeches of universal claims. As educators, we arise oscillating and insecure, or clinging to theoretical constructs which proposed the adaptation of certain philosophical perspectives in mere methodologies or simply taking a position of permanent mistrust, suspending norms and rules, from now on, also action. Therefore, if we don't lose autonomy and are hostages of salvationist fads and formulas, we naively adopt an attitude of constant mistrust and doubt, surrendering ourselves to an even desirable attitude from a philosophical point of view, but from an educational-formative standpoint, deeply controversial, since every educator feels obliged to engage, especially under the “distorted” nature of the human condition.

For this reason, next, I question what would be the basis on which we can justify not only the educational actions as a whole, but the link between ethics, morals and education: the matter of the human condition.

3. Anthropological regressions

It is possible to make a statement about the human being without hesitation: perhaps few concepts have received so much content, coming from such diverse areas as Biology, Psychology and Philosophy, but still remains empty. And perhaps it was Kant who gave “the paints” to make it so. He had the fundamental intuition that contingency surrounds human becoming, which is expressed in the paradigmatic saying that “man only gets to be a man through education” (KANT, 1996, p. 15). There is no natural need, determined biologically according to which every human offspring, will be human. We all know that their parents will undertake a great effort so that, from this fragile being, comes a human type.

Because we cannot find the human in nature spontaneously, however we use as an attribute what would be our own alleged condition, that of being human, and its arrival does not present itself logically and promptly as a response to the interventions of others, the human condition cannot be conceived apart from the multiple possibilities of its becoming

human. In other words, the richness of the human being is precisely due to its original indetermination, the absence of any teleological sense that points to a single way of being, and its value to the fact that each human being is exclusive, due to its capacity to be subjective in a unique way in each interaction. Hence, the multiple forms of personality, gender, color, culture, language, dispositions, possibilities or physical limitations, in part even modes of social organization and interaction with nature, manifest their differential in relation to other species and among themselves. Nevertheless, although we consider that the expression of all this exuberance does not manifest itself without other people's intervention, we must go a little further.

Whenever we need to express the reasons that lead us to educate humans (field of ethics) and what we do or should do to accomplish that purpose (field of morality), we need to examine some other variables, such as, for example, the ways of being human that enhance or prevent ways of being of other humans. If this has any relevance, then we must consider that there would be a precondition, a kind of primary pedagogical movement that is to welcome the newborn and make it human.

That is not all, because the tacit notion of humanity of this first educational act needs to be targeted in the world, which transcends the varied aesthetic-anatomic, physiological expression or sexual dispositions of these protohumans. Whether culturally conditioned or derived from free choice, whether the individual will be straight, homo, trans or bisexual, whether or not he or she will dye their hair, whether or not they will prefer to walk on clogs instead of shoes, whether they will dance to rain or follow the weather forecasts, whether they believe they are their male or female god, all this matters little. These aesthetic and behavioral attributes are not necessary when we consider the human condition and its educational needs, simply because they are not related to other individuals. We cannot derive from them, at least not immediately, implications for the exercise of humanity and the freedom of others - even if aesthetic attributes are the cause of violence, like ethnic and racial prejudice. From an ethical-moral point of view, it is important to us when some “ways of being” hinder the

“ways of being” of others, such as when someone resolves conflicts by means of physical or symbolic violence to the point of bringing harm to other individuals.

Such thoughts make us consider that even though the educational response makes no sense, the formative interventions intended to forge the human imply a problem that is, undoubtedly, of an ethical nature, because they challenge us to answer questions such as: what attributes make an individual of the human species an effective human being? Or is it enough for a newborn human individual to be welcomed by other human individuals to be human? Considering the subsequent interactions which hypothetically constitute the humanity of the neophyte, does any human “result” suit us? Is there a desirable way of being human?

I admit that such questions may cause some discomfort and even a degree of contradiction. It is intentional. Obviously, even before being born, the newborn baby already exists as a human in the mother's womb. It is not by chance that, in view of this, a place in the house is named, under certain conditions reserved for him, even legally he is already a citizen of rights. In part, therefore, he already inhabits a world that is symbolic, linguistic, preventing us from establishing a division and an absolute new beginning with the birth of each individual of the species, interrupting the human generational chain. My provocation goes in another direction. It requires us to temporarily put this previous condition aside, since, to a large extent, it is said that anticipation is biologically defined if not projected by the parents. Following the Freudian theoretical path, for example, we would say that it is not a child, a baby or a human being who is born, but only a crude being, a body-flesh, an insufficient condition for its subjectivity, even for its self-sufficiency. It is therefore necessary to be introduced into a desiring chain, which means that another person will show him or her the world, to be inserted into a culture, into an artificial, symbolic universe. This initial precarious condition of the human being in the world Freud (1895-1990) called *fundamental helplessness (Hilflosigkeit)*. A kind of space to be filled, of a blank page to be written, of something at rest to be stimulated so that it may come to be.

So, now back to the questions. If our answer to them is that we are indifferent to the *ways* of being human, we would need to admit that what education, what educators, what objectives, what interventions, what institutions, what processes matter little. However, if we answer that not all *ways* of being human are satisfactory to us, precisely because we aspire to be a special type, projected from certain outlines, then we need to admit something more: that we are guided by a set of values that allows us to define human attributes (including them as *inhuman* and ruthless), to judge human responses to this ideal and to undertake educational actions in its favor. To think and talk about whether this makes any sense, including whether or not we can aspire to this or that human profile, whether or not we can commit efforts to create conditions for its arrival, more than an educational ethical issue of first order, according to Graham Greene “is a moral duty [...]” (*apud* SAVATER, 2012, p. 23).

4. Ethics, morals and education

Savater (2012) reminds us well that it is not enough to be born human, but “[...] we must also become human” (p. 24). It means that our primal condition, even though supposedly human, needs to aim outside ourselves giving effectiveness to what would already be a possibility from the inside. *As a possibility*, because it is never too much to remember that the humanizing effort occurs at the expense of the innate condition of our species, which is precariously instinctive and animal. As a result, since birth, culture reserves *a* path to be followed by the human individual. *One* because even though we may consider the possibility of various fates and various expressions of the human, manifested singularly in each individual, the all-encompassing purpose of becoming a human being anticipates and implies any other particular purposes.

That is why we can say that the original distinction between being and must be announces the human condition as bearer of a freedom rooted in the total absence of nature, indeterminate in its origin. Faced with the openness of the human being, according to which there would be “[...]”

neither essence nor specific vocation”, and could therefore “[...] receive all natures and all faces [...]” (AGAMBEN, 2017, p. 52), we need, then, to count on the disposition of those already humanized to do so with those who are not yet. And this is simply because they will be unable to do so in absentia. More than knowing that no human comes from this openness, we realize that the plurality of human becoming is mixed with contingency. And it is in contingency, in this human atavistic predicate, that our great dilemma exists. If, on the one hand, openness indicates the value of the human, expressed in endless and unusual ways of subjectivation and existence, on the other hand, it justifies our reason for educating it. Simply because, perhaps, we are not so willing to take risks. Leopoldo e Silva (2009) claim that “this character of adventure that is part of existence is paradoxically sympathetic to both contingency and need, because if it is necessary to take all the risks, it is also necessary to justify them, since in this case the adventure is about engagement and purpose” (p. 75). It is the great paradox in which we are entangled: if we are convinced that the human is not made alone and if our conviction leads us to undertake some effort to educate him, bypassing the randomness and its vicissitudes, then we are morally engaged from the beginning. And so, in addition to having to assume the norms as an intrinsic element in educating, we find ourselves constrained to justify the reasons that allow some to interfere in the lives of others. Let us remember that, for the Greeks, this question has never been a problem. The original connection between ethics and education was unquestionable. It is for us that it has been losing evidence, reaching our days with the stigma of a crisis.

In the first topic of these writings, when we make up the paths that generated this imbalance, we saw the birth of an education that, from the excessive interference, leaned towards its inverse, or made itself unreasonably, regulated according to subjective needs and contextual idiosyncrasies, as well as by a speech sustained by the idea that all forms of education are violent and oppressive, or being guided by the educators' silent and self-centered certainty. In either case, it was inhibited by the need to collectively and publicly assume values and advocate for any perspective in favor of educational action.

It does not mean that criticism should be ignored for the sake of moral frameworks and adjustments, regulations and rules. The critical element is indispensable especially in cases where the human being, besides being the object of study and investigation, is at the mercy of the convictions and actions of others. Mistrust, criticism and reflection are conditions for an ethically oriented education. There is, however, another challenge to be faced that invites us to go a little further than the diagnosis.

It seems evident to us that we are experiencing an ethical and value crisis, ethical disorientation, generation conflicts, abandonment of adult responsibility, and so on, even though it is not the prerogative of our time. But we need more than just to recognize the crisis. Alongside thinking about morality, the ethical task requires us to take other paths when it comes to education. One of them is to choose the paths, despite the discomfort that this may cause us regarding the philosophical perspective that guides us. It is not by chance that we speak of educational *action*. Thus, as essential as thinking before acting is to be able to act in the imminence of an educational demand based on some framework.

Formerly, this moral commitment was accepted more peacefully, because it was a way of guaranteeing a minimum of stability to the groups involved in the reproduction of some behaviors. Far from defending the authoritarian dominance of community morals or the return to the dictatorial origin and dogmatic vocation of the discipline of Moral and Civic Education, the challenge is to think of something that can come in place of these morals.¹¹ Specifically in the case of Moral and Civic discipline, we were not even able to advocate something that would represent the fundamental values of our republican and democratic education. For some reason, we believe too much in the morale of each educator, or we imagine that they would leave it at home before coming to school, or by bringing it

¹¹ La Taille (2009) accuses the Moral and Civic discipline of having removed the universal boundaries of moral justice, reduced it to a set of uplifting values and at the service of a particular political ideology (p. 231), noting, moreover, that in this particular case, we were right to remove the discipline from school, but left the vacant position empty. We have not put anything in its place.

with them they might be able to make a practical and logically impossible movement: to suspend the morale while they act.

According to Aristotle, Gadamer (2006) highlights precisely the fact that it is impossible for us to reach accuracy in the ethical field, recognizing that the very effort to do so would already be an indicator of a moral problem. Thus, according to him, “[...] it clearly belongs to the essence of the ethical phenomenon that the agent can not only decide in action, but also know himself and understand how he should act [...]” (2006, p. 49). Every action, for Gadamer, must be preceded by reflection, simply because the experience is not enough to establish an ethical knowledge, being, therefore, always essential that the moral conscience is driven by a previous knowledge (2006, p. 51). But he admits that ethical knowledge is also insufficient given the unpredictability of life, incapable of subsuming, in principles, all living circumstances. That is why it must always be kept under pressure in the contingency of action.

In this sense, ethics and morals would be at different levels of human knowledge and action, but always communicable. Ethics would provide morals with guiding principles for action and morals would compel the being-agent to always remember that principles do not operate in a dimension beyond the world, but are developed in the world and aim at the world of life, of human actions. Education, on the other hand, would exist in a place as an intermediary, with one foot at each level: in part, it needs to rely on reflexivity and criticism in the face of the operability of life and the world, with the finite character of the human condition, and therefore, with the fallibility of its knowledge; in part, it needs to adopt a more or less stable position, rooted in some knowledge that allows and authorizes it to deliberate on the education of other humans.

Ramifications...

The precariousness of the human condition and the need for its educability, the decline of religious traditions in which morals were justified by the call to transcendent authority, the process of secularization that

sought to emancipate ethics from religion by strengthening the duty and moral obligation as well as the rational willingness and self-sufficiency of the human, the opposite side of this perspective which reduced its rational capacity and emphasized the sensitive, subjective and individual dimension, made us face a problem and a discussion without planned synthesis. All these factors, together with the discrediting of the great patriotic, revolutionary and religious ideals, would explain the ethical crisis in the West. A crisis accentuated by the progressive imbalance between the theoretical field of principles and the practical field of action, of deliberation, in short, by the ever more pronounced gap between the field of ethics and morals.

Ethics became a central theme of philosophical and educational debates, while morality was, if not banned, relegated to the sidelines, supposedly due to its more normative than reflective character. As if it was a problem that could be postponed in education. Although education cannot disregard philosophy, we must admit that it does not operate at this level necessarily, but also at the level of norms, regulations, prescriptions, restrictions, warnings, adjustments, without which, whether we like it or not, it is impossible to humanize it. We forgot that Psychoanalysis itself, in addition to having recognized and given a new statute to human subjectivity, has also taught us that there is only one subject as long as it is subject to it. We also forgot that discourses, wisdom, knowledge, tradition, everything therein - including within a curriculum - to be preserved and transmitted, or even rejected, is morally stained from the beginning. And that is for a simple reason, because our action is not instinctive as the action of animals. We are deliberating agents and when we act, paraphrasing Hegel, we lose all ingenuity (1996, p. 389).

When interpreted unilaterally by some philosophical movements, morality became a synonym for oppression and even for violence. Not that it wasn't in the past, and in some cultures, it isn't yet. But there is no need for it. As we always educate based on values, it is enough to define which values should be advocated. Morality will depend on this, and therefore we will have some guidance in defining the intentions and objectives of

education. In this logic, ethics would be a sort of state of alert, a permanent disposition for the revision of those values, which is only possible if we admit the finite character of our human condition and that our way of subject-being in the world is always in place. In other words, first we must admit that our thoughts and actions are shaped - it is worth pointing out, morally shaped - so that ethical reflection makes some sense. It means that, ignored from the philosophical, political, educational scenario, morality is no longer examined and publicly debated. And worse than dismissing it is its tacit permanence, managed privately by educators and managers, or by groups or leaders. Moreover, in the case of the school, even if it declares itself morally exempt, it cannot escape from its “institutional dimension” (MARQUES, 1996). That is why its eventually claimed neutrality is both impossible and undesirable.

The criticism of moral renunciation is directed against this scenario. If we cannot be morally free, the first order ethical claim to education is, first of all, by the consent of the moral conditioning to which we are all subjected, not by chance the education itself. Then, as far as possible, by unveiling the values that guide education one by one, giving visibility and public justification to those values that we believe deserve collective support.

In this sense, education is placed between morals and ethics, as different instances at first, but to be reconciled later. The moral plan would indicate the need to always have to decide and act, often without much negotiation. A certain amount of pragmatic contingency would inevitably summon us to take a stand. The plan of ethics, in turn, would be the very openness to a possible distancing from the operational level and that would preserve us from being swallowed up by everyday life, by the imperative of culture and customs. A possible and essential distance so that we can reflect on them, if it is convenient to deny them or, to embrace them consciously and voluntarily. However, a distance that cannot exist from a special *locus* for analyzing what is to be examined, pristine from the contingent, historical and cultural point of view. It is also never given over to such factors, since ethics is expected to reflect on some principle that presents itself with the

potential for universal articulation before the dogmatic posture that stubbornly stands at the rear of normative positions.

The challenge of education, in this sense, would be much more than allying ourselves to the course of the world - as if it existed! - or to satisfy the burning desires or “whims” of those who need to be introduced into the world. Nor would it be simply to think about all this, unpretentiously. However, thought is a condition for educating, considering human development, education of children, schooling, thought needs to be followed by propositions and these by actions. As educators, we could very well deny ourselves this. But at what cost? Only to express vainly our criticism? Or because it is easier to let others decide for us, freeing us from any responsibility?

In the foreword of *Minimum Ethics*, Adela Cortina (2009) states that the great and urgent challenge for education would be “[...] to build, from our traditions, our political and economic conditioning, our praxis and reflection, the lines of a morality for the secular city” (p. 17), thus adding to the idea that education needs to be bold and mark a place in this highly diffuse world in terms of values and educational sources. The family, as we well know, for countless reasons has participated less and less in the education of children, the radical and segregation religious discourse has grown, television has played a central role in the homes and attention of families, the mobile devices incorporated so symbiotically into the lives and bodies of children and adolescents that they can no longer conceive themselves and the world without them. Not to mention various groups and “tribes” multiplied in types, dispositions, performances and intentions. Subjectivities became fragmented, according to contingencies, in the influx of those who “scream” louder, those who provide more pleasure, those who promise all the accomplishments in life and peace of conscience *post-mortem* (for a “fair” price, of course!).

What would be convenient for the school? A plausible start would be to critically revisit the traditions and identify values worth preserving, re-signifying, or even replacing. Tradition is not a fatality, but I suspect that we are capable of creating other ways of existence apart from its reference,

even if it is denied. Maria Rita Kehl (2013) recalls that this culture that has incited us to live away from traditions, has also kept us out of any possibility of conveying experiences, leaving us, as adults, in a place of difficult symbolic support, including taking the parents “[...] into the contingency of imposing limits and passing on ideas to their children” to do so “on their own and at risk”.

The task that lies ahead for teachers and the school as a whole is by no means a minor one. Because they are also expected to assume this responsibility, which is required of every generational meeting. On the one hand, they would have credibility and authority that is both epistemic and moral, as their knowledge has always been educational in nature. Only because of this does a teacher authorize himself to be a teacher, in other words, that he can be recognized as a special educator. Simply because parents are also educators, but they are incidental educators. Teachers, on the other hand, are specialists in education, with minimal knowledge of the human, legally accredited not only to say something about what is more or less reasonable about the education of children and adolescents, but also to act in this regard. Therefore, as a place of excellence where human education is provided, the school would have to have something to say about education and about humans. If it doesn't feel authorized - by developing skills for it - then we shouldn't be surprised at those who say “they don't know what to do”, like some parents, or who say they know too much, as we've heard from conservative politicians, economists, administrators, and religious. Thus, it would be implicit in being a teacher, as a professional or educational worker, a kind of contract that would tie him to a certain moral status quo - obviously not private - derived from his unequivocal commitment to the set of values shared by the community in which he belongs and whose educational intervention is legitimized by the modes of justification of this *ethos*. On the other hand - and here there is a deception - the educator could never be just a *representative* or a *conveyor* of such legitimation, but the very inquirer of the current morals, both for being a possible denouncer of oppression, violence, discrimination, which such morals can mask, and for the commitment and responsibility assumed towards the generations he is

dedicated to educating. He would assume two roles in parallel, if that was possible: the one of being conservative and also a critic of the morals he professes.

As paradoxical as this situation may seem, it is typical of the ethics of education to engage, never forgetting that the truths in which we engage are provisional. The awareness of this fallibility, according to Safatle, “[...] is the most important of the moral virtues” (2013, p. 75), which implies much more than adhering to a principle, but the “[...] effort to think against oneself and review the consequences of what, at a given moment, is clear to us” (2013, p. 75). This, it seems to me, is the ethical posture required regarding education, so that when faced with the question *can* the educational task engage morally?, I dare to answer, even under judgement, *it should*, if we admit that it is too great a risk to let the life of the new be abandoned at random.

References

AGAMBEN, G. *O aberto: o homem e o animal*. Tradução e Pedro Mendes. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. (Coleção Sujeito e História).

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

CORTINA, A. *Ética mínima: introdução à filosofia prática*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Dialética).

CORTINA, A. *Ética sem moral*. Tradução de Marcos Marcionilo. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

CORTINA, A. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. Edições Loyola: São Paulo, 2005.

CORTINA, A. *O fazer ético: Guia para a educação moral*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Educação em pauta).

ESTATUTO DA INFANCIA E DA ADOLESCÊNCIA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 26/05/2019.

FERRY, L. *A revolução do amor: por uma espiritualidade laica*. Tradução de Véra L. dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

FREUD, S. (1895). *Projeto para uma Psicologia Científica*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol.1. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GADAMER, H-G. *O problema da consciência histórica*. Organização de Pierre Fruchon; tradução de Cesar Duque Estrada. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HEGEL, G. W. F. *Phänomenologie des Geistes*. 3. ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.

HERMANN, N. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. (Coleção Clássicos WMF).

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Ed. Unimep, 1996.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. Tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KHEL, M. R. *Em defesa da família tentacular*. Fronteiras do Pensamento, 01 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/maria-rita-kehl-em-defesa-da-familia-tentacular>. Acesso em: 27 de setembro de 2018.

LA TAILLE, T. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto alegre: Artmed, 2009.

LEOPOLDO E SILVA, F. A invenção do pós-humano. In: NOVAES, A. (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações*. São Paulo: Edições SESC SP, 2009.

LIMA VAZ, H. C de. *Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica I*. 6. ed. São Paulo, Loyola, 2012. (Coleção Filosofia; 47)

LIPOVETSKY, G. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Tradução de Armando Braio Ara. São Paulo: Manole, 2005.

MARQUES, M. O. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1996.

NIETZSCHE, F. W. *A vontade de poder*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral*. Trad. de Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PLATÃO, *Menon*. Estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

SAFATLE, W. *O dever e seus impasses*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. (Coleção Filosofias: o prazer do pensar).

SAVATER, F. *O valor do educar*. Tradução Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

TUGENDHAT, E. *Lições sobre ética*. Tradução de Róbson R. dos Reis, Aloísio Ruedell, Fernando P. de A. Fleck, Ermildo Stein, Joãozinho Bechenkamp, Mariene Kolb, Mario Fleig, Ronai Rocha. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Data de registro: 21/05/2020

Data de aceite: 29/09/2021



Elaboração uma proposta de projeto de tese. Notas destinadas aos doutorandos de Filosofia da Educação

*Maria Teresa dos Santos**

Resumo: Neste texto procurarei indicar possibilidades de elaboração de uma proposta configurável como Projeto de Tese, de modo a ser submetida a apreciação de um júri académico e, se aprovada, dar início à investigação. Refuta-se a ideia comum de que uma proposta curta não é suficientemente esclarecedora e representativa do Projeto de Tese, referindo o investimento exigido para alcançar uma versão depurada, clara e cientificamente correta. Não se trata, em contrapartida, de apresentar uma fórmula mágica ou de padronizar exemplos, o que anularia o valor pedagógico e epistemológico do texto. Trata-se, sim, de procurar uma forma razoável capaz de estruturar um plano de estudo em Filosofia da Educação. Neste sentido serão considerados todos os campos constitutivos da Proposta de Projeto de Tese, concluindo-se que a sua elaboração, antecipatória da Tese, corresponde já ao exercício filosófico dotado de valor racional. Seguindo uma linha explicativa-interpretativa, tomam-se para referência textos que contribuem para aproximar o exercício filosófico de uma metodologia académica que sem ignorar a especificidade funciona como regulador comum.

Palavras-chave: Pesquisar; Doutoramento; Exercício filosófico.

* Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade de Évora (UE). Professora na Universidade de Évora (UE). E-mail: msantos@uevora.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2546-1607>.

Guide for a thesis project proposal. Some notes aimed at PhD students of Philosophy of Education

Abstract: In this text I will try to indicate possibilities of writing a thesis project proposal, in order to be submitted and appreciated by an academic jury. If it passes, the investigation can begin. The common idea that a short proposal is not quite enlightening and representative of the Thesis Project is refuted. It is argued that a short, clear and scientifically correct version is based on an enormous amount of research. There is no magic formula or standard example here. If so, it would nullify the pedagogical and epistemological value of the text. A reasonable way of structuring a study plan in Philosophy of Education is presented here. In this sense, it will be considered topics such as summary, detailed description, objectives, state of art, bibliography and schedule. The conclusion has two points: one, the proposal anticipates the PhD thesis itself; another one, the proposal is a philosophical exercise with a rational value. An explanatory-interpretative line follows as a methodological approach. Although the text does not ignore the specificity of the philosophical exercise, the considerations are common to other areas of knowledge.

Keywords: Research; Phd Course; Philosophical exercise.

Elaboración de una propuesta de proyecto de tesis. Algunas notas para los estudiantes de doctorado en Filosofía de la Educación

Resumen: En este texto intentaré indicar las posibilidades de elaborar una propuesta configurable como Proyecto de Tesis, para ser sometido a la apreciación de un jurado académico y, si se aprueba, comenzar la investigación. La idea común de que una propuesta corta no es lo suficientemente esclarecedora y representativa del Proyecto de Tesis es refutada, refiriéndose a la inversión requerida para lograr una versión purificada, clara y científicamente correcta. Por otro lado, no se trata de presentar una fórmula mágica o estandarizar ejemplos, lo que anularía el valor pedagógico y epistemológico del texto. Se trata de buscar una forma razonable capaz de estructurar un plan de estudios en Filosofía de la Educación. En este sentido, se considerarán todos los campos constitutivos de la Propuesta de Proyecto de Tesis, concluyendo que su preparación, anticipadora de la Tesis, ya corresponde al ejercicio filosófico dotado de valor racional. Siguiendo una línea explicativa-interpretativa, los textos que contribuyen a acercar el ejercicio filosófico a una metodología académica que sin ignorar la especificidad funciona como un regulador común se toman como referencia.

Palabras clave: Investigación; Doctorado; Ejercicio filosófico.

Consideração inicial

Este texto tem uma função explicativa-interpretativa de prestação direta. Embora aborde aspectos práticos da organização dum plano de trabalho científico, não investe na metodologia de investigação; limita-se a dar indicações sobre a elaboração de uma Proposta de Projeto de Tese, em ordem a obter-se aprovação académica e avançar-se no estudo e na redação desta¹. Por conseguinte, o texto situa-se no patamar incoativo em que o projeto de tese, mais ou menos definido e mais ou menos difuso, se sintetiza e fixa pela escrita. Transitar do nível pré-reflexivo da tese para o nível de fixação do seu plano afigura ser, em geral, uma difícil tarefa. Com o objetivo de esclarecer procedimentos e superar dificuldades, dão-se algumas sugestões para ‘alinhar’ a informação solicitada pelo modelo institucional imposto e para a ‘acomodar’ ao formato desse modelo, sem nunca se ocultar a experimentação pessoal que é pensar a própria tese e dar-lhe uma estrutura substanciada. Na sequência desta frase fazem-se dois sublinhados: um, para reforçar que se trata de sugestões, pois a intencionalidade do texto opera ao nível da viabilidade de pressupostos, possibilidades e coerências; outro, para destacar a ideia de pensar inventivamente a própria Proposta de Projeto de Tese como experimentação do pensar. Uma experimentação de exigência constante, de vigilância enérgica e de entrega contínua ao processo inventivo, o que é sinónimo de pensar. Como esclarecem Deleuze e Guattari, em *O que é a Filosofia?*,

¹ O modelo de acesso ao curso de doutoramento e o registo da Proposta de Projeto de Tese, em Portugal, não tem correspondência com o modelo usual no Brasil. No caso das universidades portuguesas, a candidatura aos cursos de 3.º ciclo tem por requisito a qualidade académica do currículo, sendo variável a solicitação de uma carta de motivação e a realização de uma entrevista. Uma vez admitido e matriculado, o doutorando frequenta os seminários do 1.º ano, escolhe o orientador e elabora uma Proposta de Projeto de Tese, de acordo com os termos de uma minuta. Obtidas as declarações de aprovação do orientador e do diretor do curso, a Proposta é enviada ao conselho científico, o qual se pronuncia a favor da aceitação ou decide pela rejeição. No Brasil, o acesso ao doutorado tem mais filtros. Está condicionado pela análise do currículo e do projeto de pesquisa, ao qual se vincula um orientador. Também é comum a aplicação de uma prova de exame. Uma vez admitido e matriculado, o doutorando tem uma carga letiva leve para se dedicar à pesquisa e redação.

[...] pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa. (Deleuze & Guattari, 1992,143)

A experimentação é de ordem racional, rizomática e admite as possibilidades que se atravessam, solicitando sempre a atenção. Por isso são muitas as tomadas de decisão a ponderar na elaboração de uma Proposta de Projeto de Tese e todas influem sobre todas. Para começar, encontrar coerência nos pressupostos e nas suas articulações é uma tarefa exigente que incorpora uma advertência: não basta escrever qualquer coisa, mas pensar sobre o que escrever passo a passo e na totalidade dos passos. Ora a esta tarefa seguem-se outras. Para que as tarefas não se transformem em obstáculo e provoquem um estado geral de desorientação, todos os campos da Proposta de Projeto de Tese serão considerados: título, sumário, estado de arte, descrição detalhada, objetivos, referências bibliográficas e cronograma.

1. Do apelo da Filosofia da Educação ao preenchimento de um modelo

As teses inscrevem-se em áreas científicas e em especialidades. Tal evidência procedimental não é banal, pois umas e outras balizam o roteiro dos passos a dar e registam explicitamente a tese². No caso da sua inscrição em Filosofia/Filosofia da Educação, pressupõe-se o conhecimento de conceitos nucleares, tendências interpretativas, dinâmica discursiva, determinação prática da Filosofia da Educação na constituição do mundo, fundamentos das crises educacionais (Hirst & Carr, 2005, 615-632) ou,

² Entre outras definições possíveis opta-se pela que Antônio Severino dá, por referir o que basta à sua compreensão: “A tese de doutorado é considerada o tipo representativo do trabalho científico monográfico. Trata-se da abordagem de um único tema, que exige pesquisa própria da área científica em que se situa, com instrumentos metodológicos específicos” (Severino, 2017, 150).

resumindo, pressupõe-se o reconhecimento dos problemas educativos que à Filosofia solicitam compreensão ou que a exigência crítica desta identifica e interpreta.

O assumir do vínculo da Filosofia da Educação à Filosofia é previamente decisivo e não despidendo ou, de outro modo, é fundante da experiência de investigar em diálogo com os textos e em confrontação com os problemas teóricos e práticos. O apelo investigativo da Filosofia da Educação tem como solo a Filosofia e não as Ciências da Educação. Um problema educativo perspectivado por estas não tem a índole do problema imposto por aquela e esta distinção é indissociável de uma posição epistemológica e metodológica com consequências na investigação.

O facto de raramente ser concedida autonomia disciplinar à Filosofia da Educação (é habitual a vizinhança geminada com História da Educação nos cursos de formação de professores) e de raramente aparecer nos planos de estudo dos cursos de Filosofia, tem-na limitado ao estudo histórico das ideias filosóficas sobre a educação ou centra-se na modelação do saber pedagógico pelas disciplinas filosóficas, como a axiologia entre outras (Kohan, 2003, 122). O contrário também é raro. É raro encontrar um fio condutor estruturadamente filosófico no estudo da educação ou, tomando outro ângulo, de a Filosofia da Educação buscar o que de filosofemático há na atividade educativa. Duas possibilidades, entre outras, de fecundar a legibilidade da educação e de, na radicalidade da leitura compreensiva, a abrir a horizontes de sentidos. Por conseguinte, a elaboração da Proposta a registar na academia terá de se tornar consequente com o todo do conteúdo proposto. Isto, independentemente dos modelos de registo académico.

Algumas universidades exigem, no final da frequência letiva do 1.º ano, o preenchimento de uma minuta de planeamento do trabalho a realizar para apresentação e defesa públicas da tese. Tal exigência visa efetivar o vínculo académico do doutorando para com a instituição, assumir o compromisso entre ele e o orientador e, de certo modo, discipliná-lo na atividade investigativa. É discutível se no final do ano letivo o doutorando está em condições para fazer escolhas definitivas, se tem leituras suficientes para fixar uma visão global sobre o tema, se maturou a abordagem

conveniente e se vislumbra um desfecho interpretativo. Nem sempre os doutorandos trazem, quando se dispõem a frequentar o curso, um plano de estudo definido e pronto a ser transposto, com um ou outro ajuste, para o formulário da Proposta de Projeto de Tese. Alguns elegeram um tema, fizeram leituras e identificaram um problema sem terem fixado uma estrutura de trabalho e uma dinâmica discursiva. Outros sondaram assuntos e ficaram-se por leituras à busca de clarearem ideias. Há ainda a considerar a situação das inflexões quanto ao tema e/ou quanto ao autor previamente escolhidos. Muitos são os que decidem abandonar o projeto tido em mente. Dependendo da radicalidade da inflexão, assim o nível do esforço em recommençar leituras, organizar ideias e delinear novo plano de investigação. Sobre o tempo para a maturação de um plano de tese, ainda que em um outro contexto de organização universitária, Umberto Eco manifestava uma posição prudente a não ignorar:

“O ideal, em minha opinião, é escolher a tese (e o respetivo orientador) mais ou menos no final do segundo ano da universidade. Nesta altura está-se já familiarizado com as várias matérias (...). Uma escolha tão tempestiva não é nem comprometedora nem irremediável. Tem-se ainda mais um ano para compreender que a ideia era errada e mudar o tema, o orientador ou mesmo a disciplina” (Eco, 2015, 44).

Com a Declaração de Bolonha (1999) redefiniu-se o ensino e a investigação nas universidades (Keeling, 2006). Foram alinhados três ciclos de estudo (licenciatura, mestrado e doutoramento) no formato tipo 3+2+3 anos, correspondendo o doutoramento ao momento terminal da sequência. Um momento em ‘crescendo’ que amplia e aprofunda decisões tomadas para o mestrado, as quais, por sua vez, assentam em preferências manifestadas na formação geral dada pela licenciatura. Esta sequência bolonhesa pode facilitar o desenho do Projeto de Tese. Mas para quem entra no doutoramento em descontinuidade académica dos ciclos, a retomada de estudo pode requerer mais esforço de adaptação.

A Proposta de Projeto mostra como é mentalmente concebida a estrutura da tese, como esta se justifica em pertinência, atualidade e originalidade e, também, como se afigura o percurso investigativo a percorrer pelo doutorando durante três, quatro ou cinco anos. A fase da elaboração da Proposta de Projeto de Tese corresponde, muitas vezes, a um exercício de ‘subir e descer escadas’, como sugere a gravura de Escher. A elaboração de uma proposta que resulte clara, coerente, rigorosa e concisa é uma tarefa absorvente que a cada dia se aproxima da elaboração da Proposta de Projeto de Tese corresponde, muitas vezes, a um exercício de ‘subir e descer escadas’, como sugere a gravura de Escher.

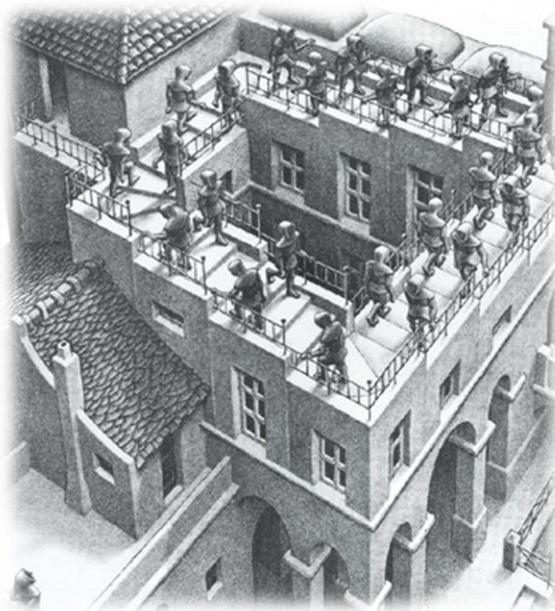


Figura 1 Escher: Ascending and descending – 1060

A elaboração de uma proposta que resulte clara, coerente, rigorosa e concisa é uma tarefa absorvente que a cada dia se aproxima da data limite indicada para entrega. A esta pressão de ordem temporal acresce a dificuldade geral em adequar o plano pessoal do trabalho ao formulário institucional, constituído por uma série de componentes estruturais. Mais difícil se torna a adequação quando o plano de trabalho ainda é difuso.

O formulário institucional solicita o ‘encaixe’ de certa informação, pelo que a limita a determinado número de caracteres ou de

palavras³. Adequação da informação ao limite da caixa textual é uma tarefa de contagem, de ‘põe e tira’ e de escreve e reescreve. Tirar uma palavra tem, por vezes, o efeito dominó, obrigando à revisão gramatical das frases para que retomem uma coerente articulação entre si. Outras vezes tira-se mais do que uma palavra e isso exige uma atenção apurada, sob o risco de se eliminar demasiado, comprometendo o sentido fundamental da informação.

O preenchimento do formulário correspondente à Proposta do Projeto de Tese pressupõe um momento de preparação inicial em que várias tarefas se sobrepõem e repetem. Há um considerável rol de tarefas

interligadas que se refazem: ler, delimitar o que se pretende investigar para melhor identificar o objeto e o domínio da investigação, pensar num

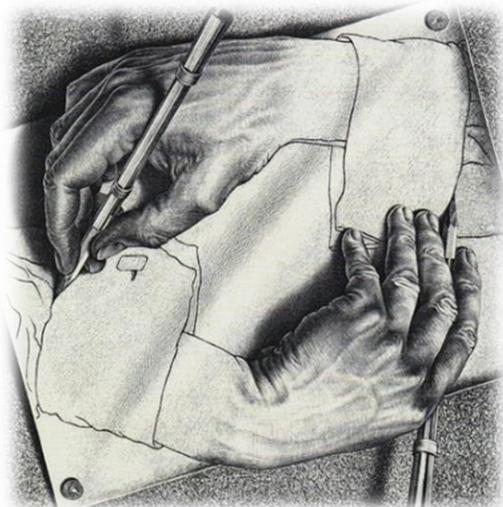


Figura 2 – Escher: *Drawing hands*, 1948

³ Pressupõe-se que o doutorando esteja familiarizado com a metodologia científica e conheça a bibliografia correspondente. No mercado editorial abundam livros e artigos e tal abundância corresponde à necessidade de orientações precisas direcionadas para determinado tipo de investigação (documental, laboratorial, etc.) ou para distintas áreas de saber. No caso particular da filosofia, a situação editorial é similar. Mas quer se trate de publicações que se adaptam ao geral da investigação, quer de publicações circunscritas a uma determinada área, não há um normativo consensual. Para comprovar esta divergência basta consultar Cardoso, Alarcão e Antunes (2010), Carvalho (2009) e Coutinho (2013). A variabilidade das orientações pode confundir os doutorandos mas também deixa os autores numa situação incômoda, como Sérgio Luna afirma defensivamente: “Se foi possível, em um certo período da história da ciência, estabelecer parâmetros e limites para delimitar o que era pesquisa, de há muito pode-se afirmar que ninguém sairá ileso de tal empreitada, e eu não tenho ilusão de constituir exceção a essa ‘regra’” (Luna, 2007, p. 5).

título, examinar o interesse mobilizador do estudo, averiguar a existência de teses sobre o assunto, fazer uma ronda bibliográfica por livros e artigos consultar pessoas que conheçam o tema e, finalmente, expor o que se tem em mente. A este respeito recomenda-se a leitura do artigo “La investigación filosófica: ¿análisis conceptual versus análisis histórico?”, de Guillermo Languet (2016, 219-244). O autor apresenta dois conhecidos modelos de investigação em filosofia, mostrando que a análise conceptual não dispensa o enquadramento histórico do próprio conceito e que a análise histórica não é conceptualmente vazia. Porém, para uma visão mais alargada do debate metodológico e de aproximação à metodologia adequada ao estudo a realizar, sugere-se a leitura do livro *The Cambridge Companion to Philosophical Methodology*, editado por Giuseppina D’Oro e Soren Overgaard (2017). Não menos interessante é o livro de Diogo Ferrer, intitulado *Método e Métodos do Pensamento Filosófico* (2007), que percorre várias perspetivas (dialética, transcendental, fenomenológica, hermenêutica, analítica, da história conceptual ou da teoria dos sistemas) na busca singular, mas plural, da compreensão de um problema filosófico.

As tarefas enumeradas cabem inteiramente ao doutorando que cumpre o princípio da autonomia, próprio da ética da investigação. Todavia, a presença de um orientador pode ser preciosa enquanto interlocutor crítico. A este propósito convém ler os conselhos de Umberto Eco (2015, p. 66-68) e de, por o humor servir de tempero racional, ler *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*, de David Sternberg (1981). Se a falta de ética da responsabilidade do orientador é perturbadora, a atitude subserviente do doutorando é inteiramente reprovável. Nada de apanhar as bolas de ténis do orientador, como aconselha Niamh Brennam (2019, 368).

2. Quatro notas e um quadro final

1.^a nota – o título

Uma das tendências é começar pela titulação da tese. Alguns formulários da Proposta de Projeto exigem a indicação do título definitivo, outros, um título provisório que foque o tema a tratar (aquilo que o autor estuda como, por exemplo, a educação pós-moderna). Se a primeira indicação é vinculativa, a segunda é aproximada, podendo ser alterada no final da redação do trabalho, quando se tem a visão total do conteúdo. De facto, o título deve espelhar o tema e concentrar, com a máxima depuração, o conteúdo da tese. Sugere Schopenhaur que o título deve ostentar-se como o monograma do conteúdo.

O que o endereço do destinatário é para uma carta. O título deve ser para um livro, ou seja, o principal objetivo é encaminhá-lo à parcela do público para a qual o seu conteúdo possa ser interessante. Por isso, o título deve ser significativo e, como é constitutivamente curto, deve ser conciso, lacónico. Expressivo, se possível um monograma do conteúdo. São ruins, por conseguinte, os títulos prolixos, os que não dizem nada, os que erram o alvo, os ambíguos, ou então, os falsos e enganosos, que acabam dando a seu livro o mesmo destino das cartas com o endereço do destinatário errado. Entretanto, os piores títulos são os roubados, isto é, aqueles que já pertencem a um outro livro, pois se trata não só de um plágio, como também da comprovação da mais completa falta de originalidade. Quem não é suficientemente original para dar a seu livro um título novo será ainda menos capaz de provê-lo de um novo conteúdo. Um caso semelhante é o dos títulos imitados, ou seja, em parte roubados, como por exemplo quando, bem depois de eu ter escrito “Sobre a vontade na natureza”, Oersted escreve “Sobre o espírito na natureza. (Schopenhauer, 2011, 62).

Apesar da extensão abusiva, a passagem transcrita é instrutiva e tem a vantagem de articular as características do título com as questões da autoria e da ética investigativa. O título identifica o pensamento do autor, situa o problema numa corrente ou época e revela os seus interesses investigativos. Mesmo que os interesses do autor sejam participados por outros – potenciais interlocutores –, tal não justifica a apropriação de títulos já assinados. A ética da investigação não consente o plágio, seja qual for o lugar em que ocorra (Weinbaum et al., 2019).

Todavia, na intransigente defesa da subjetividade da escrita, Schopenhauer não admite sequer as linhagens de títulos. Ora no contexto da atual produção de trabalhos, alguns resultantes de investigações em rede convergentes no objeto de estudo, as linhagens são inevitáveis e, quiçá, vantajosas. O volume da publicação anual é elevadíssimo e as linhagens permitem a localização imediata do trabalho em centros de investigação e em laboratórios, dentro e fora da academia. Esta situação da titulação, decorrente da intensidade da produção, era inexistente na época de Schopenhauer, mas, ainda assim, não justifica a anulação das características próprias do título que, como Júlio Fragata indica e Schopenhauer certamente concordaria, são a originalidade, brevidade e clareza (1975, 86-87).

Mas um título como aquele que Schopenhauer deu ao seu livro – *Sobre a vontade na natureza* – pode ser insuficiente para retratar o conteúdo. Neste caso é recomendável a subtítuloção, que acrescenta informação sobre o objeto de estudo ou o campo da investigação. Um título como “O significado político da crise da educação em Hannah Arendt e as perspetivas contemporâneas” é suficientemente compreensivo e basta. Porém, algo como “A crise da educação em Hannah Arendt” necessita de um complemento que dê a entender a perspetiva que se toma ou a particularidade da abordagem a fazer ou o enquadramento de fundo que escora o trabalho. O subtítulo justifica-se como complemento explicativo, sendo mais longo.

Nem sempre se tem habilidade criativa suficiente para encontrar o título em um ‘flash’ e ‘prête à dresser’. Daqueles que assentam como luva, e por isso são elegantes e precisos. Mais importante que o toque de

criatividade poética é encontrar um título que teça a urdidura do tema e do conteúdo, com clareza e simplicidade. E isto sem claudicar a primeira das quatro regras delineadas por Umberto Eco: “Que o tema corresponda aos interesses do candidato (quer esteja relacionado com o tipo de exames feitos, com as suas leituras, com o seu mundo político, cultural ou religioso)” (Eco, 2015, 33).

Ora o tema, referido nas duas últimas frases, apresenta-se na primeira hora da tomada de decisões, pois sobre ele assenta o aparato construtivo da tese. Na escolha do tema muitas e diferentes perguntas se colocam no plano da deliberação: a certeza de ser efetivamente ‘o tema’; a coragem de o levar até ao fim da investigação, a sua densidade significativa; a capacidade em o transformar num círculo de questionamento; etc. O tema pode surgir por apelo forte ou por persistente busca, consultando autores, obras, ou identificando problemas e polémicas. Seja qual for a via motivadora, a tese justifica o investimento do que de melhor há no doutorando: qualidades intelectuais e postura ética.

Júlio Fragata dedica ao assunto um capítulo do livro *Noções de Metodologia para Elaboração de um Trabalho Científico*, insistindo em quatro critérios. A escolha do tema deve então ponderar: 1) a inclinação pessoal ou “estar em conformidade com a índole do autor” (1975, 31); 2) a capacidade individual ou gosto pessoal do tema; 3) capacidade de realização, como, por exemplo, domínio da língua em que as obras principais foram redigidas, como a formação adequada em filosofia [conhecimentos aprofundados em educação, acrescento eu], visão geral estruturada do quadro temático e condições objetivas para estudo do tema, o que inclui existência de bibliografia; 4) utilidade e oportunidade, duas circunstâncias que se intercetam. Em Filosofia da Educação, útil e oportuno é pensá-la como disciplina, pensá-la associada à vida prática e capaz de convocar o pensamento filosófico contemporâneo.

Em suma, título e tema funcionam como um *iceberg*. Se o título deve ser nítido e compreensível, o tema deve ter densidade sem fissuras e profundidade significativa.

Resumindo as características do título: conciso, compreensível por qualquer leitor e adequado ao tema.

2.^a nota – o sumário

O ponto crítico do preenchimento do formulário é a redação do sumário que apresenta a tese e orienta o leitor. Anotam-se duas dificuldades. A primeira prende-se com o critério da extensão mínima. Como resumir, com simplicidade e clareza, o programa de trabalho a realizar em não mais que 150 palavras? Este indicador, variável de universidade para universidade sem desvios notórios, constrange e põe à prova a capacidade de dizer o máximo no mínimo. As explicações, interpretações e transcrições são excluídas do texto para centrar o sumário no que é significativo e tornar convincente o valor do projeto de tese.

Existe um conjunto de elementos que devem constar no sumário, embora não se determine uma ordem de sequência. Tudo depende do estilo e da organização textual de quem escreve. Começa-se por um enquadramento do problema, o qual constitui o objeto de estudo. Em termos concisos, situa-se o problema dentro da tradição filosófica, refere-se a sua forma de abordagem e a justificação teórica que lhe tem sido dada. Expõe-se a pergunta (ou a principal pergunta) da investigação e a proposta de resposta teórica da mesma. Sublinha-se, ainda, quanto o problema é significativo para o conhecimento filosófico. Seguem-se breves referências à estratégia metodológica a empregar (análise hermenêutica, análise hermenêutica mais factos relevantes, abordagem fenomenológica, abordagem filosófico-histórica, ...). Isto sem esquecer o percurso investigativo, dando-se uma visão global do que na fase preparatória se conseguiu pesquisar, conceber e projetar. Ora para esta composição sintética convém ter lido alguns artigos ou livros que detalhem a estrutura de uma tese e esclareçam procedimentos correntes (Foss, 2015).

A segunda dificuldade diz respeito à indicação do problema, com centralidade no sumário e com função motora para a tese. De facto, a filosofia ocupa-se de problemas, mostrando a sua significação e

interpretação. Como afirma González Porta, “Quando não há problema tampouco há filosofia” (2007, 26). E continua mais adiante: “(...) o critério mínimo para decidir se estamos ou não diante de um problema é a possibilidade de formulá-lo como uma pergunta gramaticalmente completa” (2007, 31). Em exemplificação simples, pode-se perguntar de forma explícita: qual é o problema colocado por Adorno sobre educação? (ou qual é a pergunta de Adorno quando discute a educação?); como o problema se formula e lhe responde? (ou qual a tese proposta?); como argumenta e fundamenta? (ou por que razão dá uma resposta e não outra); qual a relação entre este problema e o pensamento de Adorno?; de onde surgiu o problema?; como aparece na tradição filosófica?; que argumentos são conhecidos?; qual o seu carácter contraditório?, etc.

Estas (entre outras mais) perguntas em torno da compreensão do problema são facetas dos vários aspetos da tensão constitutiva do próprio problema. E é com elas que se enceta o diálogo hermenêutico, eleva a complexidade da abordagem e se dá a conhecer o campo da problematicidade. Todavia, querer referi-las no sumário seria o mesmo que querer meter o Rossio na Betesga.

Também as considerações sobre o motivo mobilizador da formulação do problema ou a justificação da sua relevância filosófico-educativa estão fora do campo do Sumário. O seu desenvolvimento cabe na Introdução da tese, momento reservado para apresentação da gênese de toda a investigação e outras determinações e delimitações, sejam de ordem metodológica ou relacionadas com os pré-requisitos próprios do trabalho científico. Importa, sim, ter uma ideia clara do problema a explorar e da problematização subjacente. Por exemplo, ao problema da escola como instituição repressora subjaz um plano de problematização à volta da natureza das instituições e da indispensabilidade da educação para a formação do ser humano. A tonalidade predominante do problema, ainda na linha do exemplo, é o descontentamento com o que a escola é e não deveria ser, mas a problematicidade vai redimensioná-lo. A problematização coloca o doutorando frente a frente com o problema, projetando-o e viabilizando a abertura à sua compreensão e busca de sentido.

Sobre a problematização sugere-se a leitura do pequeno livro de Michel Fabre, professor da Universidade de Nantes e aí investigador no *Centre de Recherche en Éducation*, intitulado *Qu'est-ce que problématiser?*, publicado em 2017 e que em 2009 publicara *Philosophie et pédagogie du problème*. Firme no pressuposto de que problematizar é a via privilegiada para a emancipação racional do sujeito, Fabre estabelece quatro passos:

1. Problematizar é examinar uma questão (Fabre, 2017,19-29) e descobrir onde nela vive a dúvida;
2. Problematizar é articular os dados com as condições do problema dentro de um determinado quadro (id., 29-42);
3. Problematizar é manter uma vigilância permanente sobre as dimensões ética e epistemológica das questões do problema, desenvolvendo uma atitude dialógica (id., 42-59);
4. Problematizar é inventar e dar a pensar (id., 59-70), ou seja, construir sentidos para o problema.

Em suma, no Sumário, síntese do programa de trabalhos a desenvolver, dá-se o salto da fase pré-reflexiva para a fase enunciativa da tese que a problematização permitiu. Características: clareza e estrutura sintética. Componentes a integrar: enquadramento temático, problema a tratar, pertinência, originalidade, metodologia, objetivos e contribuições previstas na sequência da investigação.

3.^a nota – o estado de arte

O campo reservado ao Estado de Arte comporta 250 a 500 palavras e nele se expõe a situação científica em que se encontra a investigação a desenvolver pelo doutorando. Antônio Severino, professor de Filosofia da Educação na USP e que traduz State of Art por Estado da Questão, aconselha o seguinte:

(...) pode ser feita uma *contraposição* aos trabalhos que já versaram sobre o mesmo problema, elaborando-se uma espécie de *estado da questão*, inclusive mediante rápida referência à literatura relativa ao tema

com base num balanço crítico da bibliografia feita nos estudos preparatórios. (Severino, 2017,161)

Com o preenchimento do Estado de Arte, e na perspectiva de quem lê a Proposta de Projeto de Tese, consegue-se aquilatar o avanço das leituras por parte do doutorando, o conhecimento que tem das linhas interpretativas existentes e do reconhecimento crítico que faz dos avanços ou entraves teóricos e metodológicos. Do ponto de vista do doutorando, a pesquisa para elaboração do Estado de Arte é vantajosa: 1) confirma ou infirma a relevância da investigação em mente; 2) assegura que ninguém apresentou uma resolução satisfatória para o problema; 3) evita repetir o que já se investigou, direcionando o doutorando para outra abertura do horizonte investigativo; 4) e, sobretudo, permite reconstruir o problema filosófico, apoiando-o em argumentos e contra-argumentos num encadeado de perspectivas de aproximação compreensiva.

O Estado de Arte surge, por vezes, integrado num dos objetivos da Revisão de Literatura (Luna, 2007), definida como processo de levantamento e análise das publicações sobre o problema escolhido. Ambas, Revisão de Literatura e Estado de Arte, assentam no levantamento bibliográfico. A Revisão da Literatura corresponde a um processo de busca de textos relacionados com o tema, ou mais especificamente com o problema, o qual justifica e circunscreve a tese. Trata-se primeiramente de um exercício de leitura crítica, que elenca os textos indispensáveis para definir o objeto de investigação, contextualizar, conhecer os argumentos já mobilizados, mapear as articulações teóricas adiantadas e construir o marco conceptual⁴. É uma tarefa indispensável para melhor delinear e precisar uma abordagem inédita do problema.

A Revisão da Literatura permite estabelecer o marco teórico, entendendo-se por tal o conjunto de conceitos ou ideias (mapa conceptual; mapa de ideias) que articuladamente orientam e levam ao aprofundamento

4 Umberto Eco recomenda que a leitura seja acompanhada por uma metódica recolha de notas de leitura, evitando-se assim a perda de tempo e o desconforto da desorganização (2015, 224).

do estudo do tema. Por conseguinte, o marco teórico constitui-se na decorrência da Revisão da Literatura.

Duas advertências: uma, a ênfase não está na apresentação sumariada de tudo o que foi escrito a propósito do tema, mas na indicação daquilo que de pertinente tem sido problematizado em textos considerados fundamentais; outra, o procedimento pode variar, mas existem passos necessários:

1. Identificar textos que indiquem o atual conhecimento sobre o objeto a investigar. Para esta prospeção alargada convém consultar enciclopédias, índices bibliográficos, monografias acadêmicas, entrevistas, resenhas, artigos e livros. São recursos indispensáveis, estando alguns disponíveis na internet (Lakatos, 2003, 224).

2. Examinar (analisar e discutir) os textos para conhecer as abordagens feitas: o que foi esclarecido e o que está por esclarecer.

3. Sintetizar alguns textos para identificar princípios, conceitos, teses, argumentos e contra-argumentos, bem como para obter contextos, articulações, transferências, rupturas. Tudo isto integrará (não como somatório) o quadro teórico que serve de fundamento ao problema a examinar e que orientará o seu desenvolvimento. Algumas questões poderão contribuir para orientar e organizar o pensamento: que aspectos foram trabalhados nos estudos anteriores e nos atuais?; quais os argumentos mais fortes ou originais?; que dúvidas têm sido levantadas?; qual o nível de desenvolvimento (subdesenvolvimento) do assunto?; qual o contributo do assunto para compreensão da realidade educativa?; etc.

Em suma, no Estado de Arte apresentam-se as leituras que fazem o ponto de situação da investigação, destacando o que contribuiu para o estudo do problema ou que está por estudar. Para cada publicação indica-se a razão do seu contributo, daí resultando a fundamentação teórica do objeto de investigação. Cada publicação e cada contributo devem estar organicamente inter-relacionados e devem ser confrontados se contraditórios. Características: criteriosa seleção de textos; clara, breve e precisa indicação do contributo de cada texto; pertinente inter-relação textual.

4.^a nota – a descrição detalhada, objetivos, bibliografia e cronograma

A descrição detalhada não é o índice nem se configura como tal, ou seja, pelo alinhamento sequenciado das subdivisões lógicas: partes, capítulos e subcapítulos. Este campo, que aceita 500 a 1000 palavras, antecipa, com detalhe, o programa de trabalhos a desenvolver. Assim, sumariza, de forma ordenada e encadeada, os vários momentos do percurso da investigação, identificando tarefas significativas à luz de uma chave hermenêutica de acesso ao problema, de acordo com a metodologia adotada, em articulação com os objetivos visados e dentro duma previsão temporal ajustada à execução das tarefas.

A aplicação do adjetivo ‘detalhada’ (à descrição) pode equivocar. Para se chegar ao detalhe não só tem de se possuir uma visão ampla e articulada, como também tem de saber escolher o que é suscetível de detalhar sem deslaçar o todo da composição da Proposta. Nesta fase do doutoramento, a descrição exigida tem um certo carácter de provisoriedade. O plano de trabalho vai-se apurando pouco a pouco e admite-se que seja reescrito e reordenado sempre que o estudo se aprofunda e se vai substancializando o conteúdo. Não obstante a exigência, esta operação dever ser encarada pela positiva.

No campo dos Objetivos, cuja redação tem como limite máximo as 300 palavras, há que descrever as principais questões da investigação e fazer-lhes corresponder os objetivos a atingir. E não só, pois a referência aos objetivos deve remeter para a contribuição que se pretende trazer com o Projeto de Tese em proposta.

Também a Bibliografia não consiste na longa listagem de textos identificados para a problemática em estudo. Muito menos é uma pretensiosa e enfastiante lista da totalidade dos livros a ler. A propósito da leitura obsessiva para nada deixar escapar, convém lembrar o estado de desgaste e aborrecimento que pode provocar, levando ao abandono da própria leitura. Mallarmé exprimiu bem esse desgaste, em *Brise marine*: “(...) et j'ai lu tous les livres. Fuir!” (2003, 15).

Em suma, na Proposta de Projeto de Tese a bibliografia deve corresponder apenas aos textos referidos no Estado da Arte e em outro dos campos preenchidos, caso se tenha feito alguma citação ou transcrição. O critério é sempre o mesmo: correlação entre a informação incluída em cada campo e todos os campos.

Resta referir o Cronograma. Não há obrigatoriedade no modelo gráfico a usar para ilustrar a durabilidade das tarefas e dos intervalos entre elas. Facilmente se encontram modelos, como o diagrama de Gantt. Para gerar um cronograma basta aceder à internet ou recorrer a um ficheiro Excel. Os cálculos do tempo necessário para o início e fim de cada tarefa, ou de blocos de abordagem ou de etapas do projeto, devem ser realistas. O risco de uma calendarização é o incumprimento; a vantagem é a monitorização e possibilidade de corrigir a regularização. Característica: realismo.

Quadro final – a Proposta de Projeto

A elaboração de uma Proposta de Projeto de Tese antecipa a visão de conjunto da investigação, com um ponto de partida, evidenciado pelo tema e relacionado com a problemática, a estratégia de aproximação, os confrontos argumentativos e os critérios discursivos, e, embora de modo menos explícito, com um ponto de chegada indicador de entendimento. O ponto de partida e o de chegada indicam os limites do que se decide investigar com cientificidade (detetando constrangimentos e presentindo exigências), moldam e mostram o sentido da tese. Quando se elabora uma Proposta de Projeto de Tese ela surge como o percurso organizado de uma totalidade discursiva sobre um determinado tema filosófico, levado até ao máximo das possibilidades que a proposta do tema implica. Em suma, apresenta-se um quadro desse percurso:

Quadro – Estrutura PPT

TÍTULO	Monograma do conteúdo. Características: conciso, compreensível por qualquer leitor e adequado ao tema.
---------------	---

SUMÁRIO	Caraterísticas: clareza e estrutura sintética (frases curtas). Componentes a integrar: enquadramento temático, problema a tratar, pertinência, originalidade, metodologia, objetivos e contribuições previstas na sequência da investigação.
ESTADO DE ARTE	Características: criteriosa seleção de textos; clara, breve e precisa indicação do contributo de cada texto; pertinente inter-relação textual.
DESCRIÇÃO DETALHADA	Conteúdo: programa de trabalhos a desenvolver. Característica: sumarização, de forma ordenada e encadeada, dos vários momentos do percurso da investigação, com identificando das tarefas significativas à luz de uma chave hermenêutica de acesso ao problema, de acordo com a metodologia adotada, em articulação com os objetivos visados e pautada por uma previsão do tempo necessário à execução das tarefas.
OBJECTIVOS	Tarefas: 1) descrever as principais questões da investigação e fazer-lhes corresponder objetivos a atingir; 2) indicar qual a contribuição que cada objetivo pretende trazer para o Projeto de Tese.
BIBLIOGRAFIA	Tarefa: enumerar os textos referidos no Estado da Arte ou em outro dos campos preenchidos, se houve alguma citação ou transcrição.
CRONOGRAMA	Tarefa: indicar o tempo calculado (início e fim) para realização de cada tarefa ou blocos de abordagem ou etapas do projeto. Característica: realismo.

Figura 2: Notas sobre a elaboração uma Proposta de Projeto de Tese

Consideração final

Para finalizar, importa sublinhar o teor ilustrativo que assumiu este texto. Uma Proposta de Projeto de Tese não é um mero formulário de resposta feita. Tem marca pessoal. Funciona como plataforma singular de convergência da problematização propulsora da investigação, pensada como um encadeado de tarefas a cumprir em momentos que se tornam interdependentes. O facto de institucionalmente se exigirem redações curtas (sumário, estado de arte, descrição detalhada, objetivos) e indicações breves (título, referências bibliografias, cronograma) não diminui o grau de exigência investigativa nem o valor filosófico deste exercício inicial. As

redações curtas não são de menor qualidade nem parciais quando no registo de Filosofia da Educação há fidelidade ontológica.

Defende-se que a centralidade da Proposta de Projeto de Tese está no tema que se faz rodear de textos, que são sempre o objeto privilegiado da cientificidade discursiva, mesmo que a proposta inclua, por exemplo, o estudo de caso. Particularmente em Filosofia da Educação, o estudo de certas dimensões da prática e da facticidade em nada diminuem a exigência e vigor intelectual da investigação (Hirst & Carr, 2005). Defende-se, em suma, que a Proposta de Projeto de Tese revela a estrutura de uma visão racional que se propõe ampliar e que se assume como compromisso com o mundo e os seus problemas educativos.

Refuta-se a ideia favorável às propostas extensas, as quais disponibilizam uma visão global do projeto, com um trajeto alongado e nítido. O que se refuta não é propriamente a extensividade, a qual naturalmente se admite como alternativa legítima, mas a negação implícita na ideia de extensividade: negação da falta de qualidade representativa da proposta curta do projeto de tese, como se se tratasse apenas de uma ‘coisita’ escrita à pressa com uns pés de imaginação; negação, do valor filosófico da redução da proposta ao essencial.

Por conseguinte, não se tratou aqui de fornecer uma fórmula mágica ou de padronizar o exemplo de apresentar um plano de tese. Se assim fosse, anulava-se o sentido pedagógico e epistemológico deste texto. Tratou-se, antes, de indicar como procurar uma forma razoável capaz de estruturar um consistente plano de estudo em Filosofia da Educação. Uma forma razoável que não ceda à tendência para complicar, mas, pelo contrário, que simplifique para tornar clara a informação necessária e suficiente à apresentação da Proposta. E a simplificação e objetividade em nada diminuem o valor racional do trabalho filosófico, bem definido por Barata Moura: “O trabalho em filosofia é uma das figuras da racionalidade e traz, como latência, um potencial estratégico que urge surpreender, nutrir, enquadrar institucionalmente os modos mais adequados e fazer frutificar” (Barata Moura, 1989, p. 72).

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Mário. *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Sugestões para estruturação da escrita. 4.^a ed. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2004.

BARATA MOURA, José. É a filosofia trabalho? *Cadernos de Filosofia*. O trabalho filosófico, n.º 1, fevereiro, 1989, p.53-72.

BRENNAM, Niam. 100 PhD rules of the game to successfully complete a doctoral dissertation. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, vol. 32, n.º 1, p. 364-376. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-01-2019-030> Acesso: junho 2020.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; ANTUNES, Joaquim. *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2010.

CARVALHO, José. *Metodologia do Trabalho Científico*. «Saber Fazer» da investigação para dissertações e teses. 2.^a ed. Lisboa: Escolar Editora, 2009.

CHUDNOFF, Elijah. *A Brief Guide to Writing Philosophical Papers*. Harvard, 2008.

COUTINHO, Clara. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina. 2013.

D'ORO, Giuseppina; OVERGAARD, Soren (eds.). *The Cambridge Companion to Philosophical Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. <https://doi.org/10.1017/9781316344118>

ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 2015.

FABRE, Michel. *Qu'est-ce que problématiser?* Paris: Vrin, 2017.

FERRER, Diogo. *Método e Métodos do Pensamento Filosófico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0361-2>

FOSS, Sonja; WATERS, William. *Destination Dissertation: A Traveler's Guide to a Done Dissertation*. 2nd ed. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2015.

FRAGATA, Júlio. *Noções de Metodologia para Elaboração de um trabalho científico*. 2.^a ed. Porto: Livraria Tavares Martins, 1975.

HIRST, Paul; CARR, Wilfred. Philosophy and Education. A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, n.º 39 (4) 2005, p. 615-632.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00459.x>

GONZÁLEZ PORTA, Mario. *A Filosofia a partir de seus problemas*. Didática e metodologia do estudo filosófico. 3.^a ed. S. Paulo: Edições Loyola, 2007.

KOHAN, Walter. Três lições de Filosofia da Educação. *Educação Social*. Campinas, vol. 24, n.º 82, abril, 2003, p. 221-228. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100012>

KEELING, Ruth. The Bolonha Processo and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in high education discourse. *European Journal of Education*, Oxford, v. 41, n.º 2, 2006, p. 203-223.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x>

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5.^a ed. São Paulo: Editorial Atlas, 2003.

LARINGUERT, Guillermo. La investigación filosófica: ¿análisis conceptual versus análisis histórico? *Praxis filosófica* (Nueva serie), n.º 42, 2016, p. 219-244. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i42.3174>

LUNA, Sérgio. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2007.

MALLARMÉ, Stéphane. *Brise Marine*. In: *Œuvres Complètes I*, Édition présentée, établie et annotée par Bertrand Marchal. Paris: Gallimard Pléiade, 2003, p. 15.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A Arte de Escrever*. Trad., org., pref., e notas de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SEVERINO, Antônio. *Metodologia do Trabalho Científico*. 24.^a ed. Rev. e Ampliada. São Paulo: Cortéz, 2017.

STERNBERG, David. *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. New York: St. Martin's Griffin, 1981.

WEINBAUM, Cortney; LANDREE, Eric; BLUMENTHAL, Marjory; PIQUADO, Tepring; GUTIERREZ GAVIRIA, Carlos. *Ethics in Scientific Research: An Examination of Ethical Principles and Emerging Topics*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2019.

https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2912.html. Acesso em: junho 2020. <https://doi.org/10.7249/RR2912>

Data de registro: 11/09/2020

Data de aceite: 29/09/2021



Uma apresentação da categoria weiliana da obra

Daniel Benevides Soares*

Resumo: No presente artigo propomos uma apresentação da categoria weiliana da obra, a categoria da violência pura. Para tanto, dividimos o artigo em três seções. Na primeira, descrevemos a atitude e a categoria da obra. Trata-se da categoria weiliana da rejeição consciente da razão e do indivíduo que vive a sua atitude. Na segunda, mostramos como se dá a compreensão da obra pela filosofia weiliana. Essa compreensão só é possível emprestando à obra uma linguagem que ela rejeita, a linguagem filosófica. Na terceira, concluímos com uma descrição do chamado homem da obra, conforme visto na categoria da obra. Utilizamos também a tipologia do líder das multidões desamparadas presente no ensaio *Masses et individus historiques*.

Palavras-chave: Obra; Categoria; Violência; Eric Weil.

A presentation of the Weilian category of the work

Abstract: In this paper we propose a presentation of the Weilian category of the work, the category of pure violence. To this end, we divided the paper into three sections. In the first, we describe the attitude and the category of the work. It is the Weilian category of conscious rejection of reason and the individual who lives his attitude. In the second, we show how the category of the work is understood by Weilian philosophy. This understanding is only possible by lending the work a language that it rejects, the philosophical language. In the third, we conclude with a description of the so-called man of the work, as seen in the category of the work. In the last section, we also used the typology of the leader of the helpless crowd present in the essay *Masses et individus historiques*.

Keywords: Work; Category; Violence; Eric Weil.

* Doutor em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Filosofia Política, Filosofia da Arte e História da Filosofia Moderna na Faculdade Católica de Fortaleza. E-mail: benevides.soares@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7275-9217>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6170128656717100>

Une présentation de la catégorie weilienne de l'œuvre

Résumé: Dans cet article, nous proposons une présentation de la catégorie weilienne de l'œuvre, la catégorie de la violence pure. Pour ce faire, nous avons divisé l'article en trois différentes sections. Dans le premier, nous décrivons l'attitude et la catégorie de l'œuvre. C'est la catégorie weilienne du rejet conscient de la raison et de l'individu qui vit cette attitude. Dans la deuxième section, nous montrons comment l'œuvre est comprise par la philosophie weilienne. Cette compréhension n'est possible qu'en prêtant à l'œuvre un langage qu'elle rejette, le langage philosophique. Dans la troisième section, nous concluons par une description du soi-disant homme du travail, vu dans la catégorie travail. Nous avons également utilisé la typologie du chef de la foule désemparées présente dans l'essai *Masses et individus* historiques.

Mots clés: Œuvre ; Catégorie ; Violence ; Eric Weil.

Introdução

Para realizar a apresentação da décima quarta categoria presente na *Lógica da filosofia weiliana* propomos uma divisão do artigo em três seções. Na primeira, abordaremos a atitude e a categoria, retratando-a nos seus traços essenciais. Na segunda etapa do itinerário, apresentaremos como se dá a possibilidade de compreensão da categoria da violência pura pela filosofia. Essa compreensão só é possível pelo uso da metáfora, o empréstimo à obra de uma linguagem que ela francamente deplora: a filosófica. Se a obra rompe com a coerência do discurso, ela o faz tendo em vista a forma absolutamente coerente presente na categoria que a precede logicamente, o Absoluto, entretanto, se ela assim o faz, ainda assim ela não rompe com o discurso do lógico da filosofia, posto que este, pelo artifício de linguagem mencionado adrede, elabora o discurso coerente da incoerência, de modo que a categoria da violência pura não rompe de modo irreparável com o discurso do lógico da filosofia, pois, em última instância, este dispõe das categorias posteriores à obra, incluindo a categoria da filosofia: o sentido (PERINE, 1987, P. 176). O remate vem com a descrição do homem da obra. Para complementar o retrato traçado na categoria da obra presente na *Lógica da filosofia*, recorreremos ao ensaio *Masses et individus*

historiques, colhendo os traços específicos do chamado *líder das multidões desamparadas*, em relação às demais tipologias de líderes presentes nesse texto. Ao longo do artigo faremos uso de figuras mitológicas como recurso ilustrativo de alguns conceitos. Essa abordagem não é uma novidade nos estudos weilianos. Caillois considera que a expressão ética é inicialmente mitológico-religiosa. Mas essa linguagem poderia se relacionar com a filosófica? Segundo o autor¹, elas são não apenas compatíveis, mas harmoniosas. A própria categoria da obra pode ser representada com o auxílio de uma figura mítica: o diabo² (1984, p. 218 – 222). Finalmente, algumas das figuras mitológicas utilizadas aqui emergem dos textos do próprio Weil, como Jano e Proteu.

1 - A obra³

A obra põe uma questão incômoda para a lógica da filosofia: é possível que haja categorias irredutíveis, pensadas como tais, mas que não

¹ Não apenas segundo ele. Francis Bacon considera que o mito de Orfeu pode representar a própria filosofia (2002, p. 46). “O canto de Orfeu é de dois tipos: um deles propicia as potências infernais, o outro comove as feras e os bosques. Entende-se melhor o primeiro em referência à filosofia natural; o segundo, à filosofia moral e política” (BACON, 2002, p. 48).

² O autor apresenta em seguida quatro traços que identificam o aspecto demoníaco da obra. O primeiro deles é o poder cru, o poder puro. O segundo é o aspecto sedutor desse poder. O terceiro é o aspecto revolucionário desse poder em sentido absoluto: total recriação do mundo. Finalmente, esse poder é o ódio metafísico do outro (1984, p. 220 – 221).

³ Entendida como violência pura, a violência mais inumana do homem, que Weil aproxima ou mesmo identifica com a vontade diabólica, que opta pela violência (2003 A, p. 273), a obra é transgressão consciente da lei moral, do universal e da razão. Essa forma de violência carece de um aparato contido em um partido, um mestre, referindo-se ao terror das chamadas experiências totalitárias. Nessa chave interpretativa, a obra buscaria menos a morte do seu outro do que a destruição de sua alma. Na sua conceitualização, a obra permite também distinguir a violência gratuita ocasionada pelo tédio de um indivíduo isolado ou de um pequeno grupo e a violência que impõe uma ‘ideia’, ou mito, que exige a imolação do indivíduo e que pressupõe o Estado (. Entendemos que essa descrição oferece uma fenomenologia da obra. Perine chama atenção para a diferença que pode ser feita entre uma *descrição* e uma *compreensão* orientada para captar ou extrair o sentido filosófico da categoria da revolta (1987, p. 169). Nosso propósito no presente artigo consiste no segundo caminho, sem com isso indicar que a fenomenologia da obra excluiria ou não contribuiria para sua compreensão.

se pensam a si mesmas? Sendo esse o caso, trata-se de compreender como a atitude da violência pura gera uma categoria (PERINE, 1987, p. 171 – 172). É importante que comecemos essa seção, portanto, pela caracterização da atitude e da categoria da obra. É possível traçar uma linha divisória no percurso da lógica da filosofia entre as categorias anteriores ao Absoluto e aquelas que lhe são posteriores. Isso porque as segundas não são mais categorias filosóficas, aquelas que permitem conhecer as diferentes formas do discurso no seu processo de elaboração: a ontologia clássica, a filosofia transcendental, por exemplo. A obra, enquanto tematiza a relação do indivíduo com o discurso, é uma categoria *da* filosofia, não mais uma categoria *filosófica* (CANIVEZ, 1993, p. 59). Aqui já desponta um dos traços marcantes da obra: a contradição, isso porque ainda que seja categoria da filosofia, ela, enquanto violência pura, é contra-filosófica (CAILLOIS, 1984, p. 213). A atitude da obra instaura uma nova dimensão da violência sem produzir discurso. Ela inaugura um recomeço extremo e implacável enquanto recusa consciente da razão. Entretanto, a atitude não tem essa consciência de si. E essa recusa é o que caracteriza a atitude. A categoria aflora na linguagem que afirma que apenas a obra importa – e nada mais (KIRSCHER, 1989, p. 308) Weil denomina essa nova forma como violência nua, sendo aquela que recusa todo contentamento na razão, embora obtenha uma satisfação essencialmente passageira e sempre renovada no exercício da violência, na destruição de tudo aquilo que não é violência, valores, sentido, ideias, tradição, que ela busca *des-estruturar*. O essencial para essa forma de violência será o absurdo, o extremo (2003 B, p. 9 - 10). Observa-se aqui já a vocação da obra para um traço que a define: o movimento. Ora, a obra apresenta um caráter *sui generis* no aspecto que denominaremos como a sua *concomitância*:

A atitude exprime uma ‘recusa consciente do discurso absolutamente coerente e da Razão’ que ‘fornece a categoria dessa atitude’. Nessa medida, a categoria da *obra* está presente na atitude. Por um lado ‘ a categoria

importa pouco à atitude (...) que é a obra⁴, por outro lado a atitude ‘possui essa categoria’ que se apresenta na sua linguagem (KIRSCHER, 1989, p. 308, grifo do autor, tradução nossa).

Com isso explicita-se o caráter contraditório da atitude da obra. Por um lado, ela reconhece o Absoluto, sabendo que refutá-lo só é possível no seu próprio plano. Por isso ela não se dá a esse trabalho, caracterizando-se por um vazio⁵ que é desespero mudo. Já que o falar é recusado, a atitude almeja *ser* apesar do discurso⁶. Desse modo, sua linguagem se dá em vista do fazer da obra (PERINE, 1987, p. 169 – 171), da sua concomitância. É a recusa do Absoluto que constitui a atitude e que institui e confirma a linguagem da qual ela se vale (PERINE, 1987, p. 172). Essa concomitância se dá porque o essencial para a compreensão da categoria encontra-se já na linguagem que aquele que vive a atitude emprega para realizar a única coisa que importa: a obra. É nessa acepção que se pode dizer que, enquanto categoria, a obra é um monstro, pois ela não cria conceitos, apenas se apropria dos produtos de outras categorias, utilizando tudo que lhe sirva para compor a sua linguagem do imperativo e da missão⁷ (RICOEUR, 1984, p. 413), de modo que é assim que se entende porque a linguagem empregada pela atitude é sempre uma linguagem alheia (PERINE, 1987, p. 171).

⁴ É coerente com esse espírito que Ricoeur afirma que na sua solidão criadora espontânea, a obra é mais atitude do que categoria (1984, p. 413).

⁵ Esse aspecto será ilustrado nas seções seguintes pelas figuras das Danaides e dos supliciados gregos.

⁶ O discurso é refutado pelo fato criador (QUILLIEN, 1970, p. 419).

⁷ Essa terminologia de Ricoeur se mostra ainda mais adequada para compreender a obra quando se traz a tona que o monstro é uma espécie coleção que reúne uma série de características descontextualizadas, que não concordam entre si, seja porque não poderiam existir em uma só das espécies que serve à sua composição, seja porque não concordariam *entre* si (GIL, 2006, p. 66 – 67). Isso explica o atributo heteróclito do monstro. “Ao Minotauro não falta nem uma parte de um homem nem de touro; não é nem um corpo-humano-sem-cabeça-que-possui-uma-cabeça-de-touro, nem uma cabeça-de-touro-sem-corpo-suportada-por-um-corpo-de-homem. E quando a falta existe (de um órgão), o monstro tem a particularidade de, ao contrário do corpo ‘normal’, a anular totalmente: o Ciclope não é um ser ao qual falta um olho, mas um gigante que possui um olho na testa” (GIL, 2006, p. 76 – 77).

Se a atitude se dá conta que é recusa da razão, essa consciência não se dá no plano do discurso filosófico, ela se expressa extravasando-se na sua imediaticidade de sentimento, sem que a reflexão erga qualquer membrana separando projeto, meios, matéria e qualquer sorte de resultados (KIRSCHER, 1989, p. 308). Essa concomitância apresenta dois elementos importantes para caracterizar ainda melhor a obra. Como primeiro deles, apontamos o caráter aporético de qualquer pretensão a um discurso filosófico na obra. O segundo é a possibilidade de redução das contradições da obra a uma só raiz: o fato fundamental de sua imediaticidade e a tentativa de mediação que acompanha o esforço de falar sobre ela (KIRSCHER, 1989, p. 308). A atitude é cinética, devendo ser entendida como obra em ato. Como a atitude é um fazer, um agir, a atitude da obra sequer cogitaria se justificar sobre sua incoerência, que só aparecerá aos olhos do discurso filosófico que compreende o impossível discurso da violência; fato interessante: tem-se do ponto de vista daquele que compreende a obra o discurso filosófico incoerente da recusa do discurso filosófico (KIRSCHER, 1989, p. 308 - 309). Eis sua contradição, que só é compreendida por uma analogia e por um empréstimo discursivo.

A categoria da obra é desprendimento para com o universal do pensamento absoluto. Sua forma normal, ou natural, conforme aponta Weil, é não buscar outra coisa além de ser ela (2012, p. 488 – 489). O discurso absoluto já cumpriu sua função, não tendo mais nada a dizer: “em outras palavras, o discurso está realmente terminado, e querer prolongá-lo é desconsiderar esse fato” (WEIL, 2012, p. 489). Diante do encerramento para a história que o absoluto propõe, aquele que vive na atitude da obra sente um imenso tédio⁸. Perante essa atitude, a própria ciência do absoluto apenas deixa os indivíduos sem um projeto a lhes oferecer: como entende todas as

⁸ Uma pedra de toque primeira entre as categorias da obra e da condição encontra-se nesse sentimento, pois nesta a redução do sentido ao fato – apenas o que interessa na luta contra a natureza exterior – produz formas extremas de tédio e desespero por conta da irreduzível procura pelo sentido. A distinção do tédio da violência pura é que, mesmo o tédio da condição sendo violência irracional, ela o é apenas enquanto direcionada contra a racionalidade do mundo do trabalho que não apazigua a busca pelo sentido nutrida pelo indivíduo. O tédio da obra é uma espécie de fastio da própria filosofia (KIRSCHER, 1999, p. 33, 35).

posições humanas enquanto particularidade, o saber absoluto nada diz que alcance o indivíduo. É possível falar de toda a particularidade sem que uma palavra sequer toque a individualidade concreta. Isso porque, saber que, qualquer que seja a ocupação para a qual o ser humano se volte, ela tem um lugar na ordem do mundo, nada oferece àquele sedento e faminto por um conteúdo concreto para preencher-lhe a existência (SAVADOGO, 2003, p. 173).

Desse modo, o pensamento que compreende a tudo e a si mesmo, lhe é perfeitamente indiferente. É um *isso*, assim como a própria obra. É nesse horizonte do desprezo por esse pensamento, que a obra se constitui como *o outro* da razão, não se reconhecendo como Pensamento, mas como a particularidade de um ser que pode ou não ser pensante, que pode ou não rejeitar a razão. Isso porque esse Pensamento encontra-se na humanidade em sua totalidade histórica, não estando, inteiro, no indivíduo particular: este é apenas razoável. Em um par de palavras: ele é livre, pode ou não querer a vida reconciliada nesse pensamento Absoluto, na razão, pode escolher a intransigente afirmação do seu sentimento particular (WEIL, 2012, p. 490 – 491). Temos aqui o famoso binômio weiliano *razão e violência*⁹.

⁹ Perine observa que Weil não ofereceu uma explicação sumária e exaustiva do que é a violência. Contudo, não podemos perder de vista que a violência não é uma *Unwirklichkeit*, algo desprovido de realidade (1987, p. 168 – 169) “Para Weil, a violência é o outro irredutível da razão, ela não é um não-ainda-tornado-razão” (PERINE, 1987, P. 169). Para nosso propósito, é importante recorrer a uma ilustração oferecida pelo próprio Weil: a violência é um Proteu (2003 B, p. 9). Proteu era um dos chamados ‘Velhos do Mar’, como Fórcis e Nereu, que possuíam a habilidade de metamorfosear-se em múltiplos aspectos, incluindo animais, fogo e água (KERÉNYI, 2015 A, p. 45 – 47). “Proteu é o nome mais facilmente explicável do ‘Velho do Mar’. É uma forma arcaica de Protógono, o ‘primogênito’. Não se faz menção aos pais de Proteu, mas apenas das águas em que pode ser encontrado” (KERÉNYI, 2015 A, p. 45 – 46). Essa alegoria com Proteu torna-se ainda mais preñe de significado quando atentamos que de acordo com Kirscher a violência é irredutível e uma testemunha da liberdade do ser humano, isso porque ele é capaz de escolher sem razão entre duas possibilidades: a razão e seu outro, sendo a violência a possibilidade que é realizada primeira. Apenas a filosofia reconhece esse fato (1992, p. 37 - 38). Weil considera que a violência por essência se opõe à compreensão e que a filosofia é inimiga da ausência de sentido, ainda que o insensato da violência esconda ainda um sentido que possa ser deslindado pela compreensão da filosofia (1970 A, p. 362). Proteu era o senhor de inúmeros segredos, que apenas seriam revelados para aquele sagaz o

O Absoluto não é de forma alguma refutado, e a nova atitude não pensa em refutá-lo. Ao contrário, ele tem razão, e a ele se dá razão: caso se trate de pensar, é preciso pensar no interior do Absoluto. Mas será preciso pensar? Será o homem um ser pensante? Antes do Absoluto, a pergunta não poderia receber uma resposta clara, pois não estava claro o que significavam “pensar” e “pensante”. Agora está: “pensar” é a atitude do Pensamento que ainda não sabe ser tudo, ser o Ser; “pensante” é a atitude da particularidade que encara o universal como seu *outro* (WEIL, 2012, p. 489).

A ultrapassagem do Absoluto não pode se dar no plano do discurso pois isso seria uma retomada sua¹⁰. O abandono do discurso absoluto, portanto, deve se dar a partir de *outro* plano completamente distinto daquele do plano da compreensão. (KIRSCHER, 1989, p. 304). No pensamento Absoluto a particularidade é compreendida como realização do universal, mas para a obstinação dessa mesma particularidade isso em nada modifica sua própria situação. Ela segue particularidade, ainda que, se olhada da perspectiva do Absoluto, ela seja a liberdade do universal realizada nela; pouco lhe importa que sua liberdade seja o desaparecimento dela mesma no universal. Invertendo essa perspectiva, olhando com a lente daquela particularidade cuja compreensão lhe cobre sem lhe tocar, como uma manta que nada faz contra o frio, essa compreensão da ciência absoluta significa apenas abandono e vazio (WEIL, 2012, p. 491). Esse vazio é uma indiferença perante a Razão. Essa indiferença é também o sentimento da obra, que dirige o fazer e que refuta o discurso: “não há compreensão nem discurso que contem diante do sentimento da obra” (WEIL, 2012, p. 500). Esse sentimento é aquilo que é imediato, o que pode ser entendido da seguinte maneira: o criador está imediatamente em sua obra (WEIL, 2012, p. 500 - 501).

suficiente para apreendê-lo (KERÉNYI, 2015 A, p. 45 – 47). Para uma tipologia das formas de violência, conferir KIRSCHER (1992, p. 126 – 131), CAILOIS (1984, p. 214) e COSTESKI (2009, p. 26 – 29).

¹⁰ A filosofia toma a sério a revolta da violência pura que não se trata de uma retomada, mas que se volta mesmo contra o próprio ato da compreensão (GUIBAL, 2011, p. 157).

A linguagem da obra pretende subordinar a linguagem do mundo do trabalho, da sociedade e do Estado a uma nova linguagem. Essa empreitada, um dos componentes do fazer da obra – seu movimento contínuo – visa instaurar um vazio e instrumentalizar o tédio resultante naqueles que serão convertidos à obra para que ela possa dirigi-los. Esse tédio, entretanto, não pode ser de tal modo disseminado que impeça o mínimo de organização que a obra necessita para o seu projeto (WEIL, 2012, p. 503 - 504). É de acordo com essa perspectiva que a obra se apropria do mundo da condição: trabalho, sociedade e sua linguagem tornam-se ferramentas da obra (CANIVEZ, 1993, p. 64). A atitude da obra resume em si, pelo seu movimento, toda a política, redesenhando assim o Estado (CANIVEZ, 1993, p. 62 e 64). Com isso a obra representa a atitude do criador radicalizada no plano político, pois o Estado é apenas a matéria cuja forma cabe a esse criador conferir (CANIVEZ, 1999, p. 63). O projeto, portanto, aparece no horizonte da recusa do saber que procura conhecer a realidade como ela é, impondo-se como ato criador que se apropria do mundo em sua totalidade (SAVADOGO, 2003, p. 174).

É importante desfazer a confusão eventual em tomar esse projeto como um plano fruto do pensamento. A obra é projeto no sentido etimológico do termo: lançada para além do tempo presente, o tempo da infelicidade e da geração que fará o sacrifício para a realização do projeto que é anunciado pelo homem da obra (WEIL, 2012, p. 504). De posse desse dado, podemos compreender, portanto, a essência da obra: ela é criação contínua, pois não pode ser concebida como acabada pelo seu criador. Isso nos possibilita distinguir a obra – criação contínua, em essência – dos seus *meios de realização*: o mundo da condição, aqueles que aderem à fé da obra e contribuem para sua realização (WEIL, 2012, p. 505). Esses colaboradores, importa não perder de vista, não são nunca iguais ao homem da obra, pois ele é essencialmente só, mas sim o material para a obra: a massa (WEIL, 2012, p. 507).

Por certo essa massa não é absolutamente informe, ela não é uma simples soma de indivíduos; ao contrário, está organizada na sociedade e no Estado, e é do

interesse da obra manter essa organização – e não desfazê-la – para dela se servir, mas opondo-lhe ao mesmo tempo o seu mito (WEIL, 2012, p. 507).

Veremos que o traço do mito reúne dois elementos que configuram a obra já mencionados na descrição da categoria e da atitude: a imediaticidade e seu aspecto cinético. O mito é o que permite entender que a obra não está *situada* na realidade, ela *cria* uma realidade (CANIVEZ, 1993, p. 60). Será precisamente esse aspecto, a criação de uma realidade, que dá a feição à imediaticidade e ao elemento cinético. A obra é movimento contínuo. Por meio desse fazer ininterrupto, a obra cria sua realidade, estacionar significa a demolição do projeto. Não há base para esse projeto, a base é o movimento. A comparação com Sísifo¹¹ seria exata enquanto ilustração apenas caso a colina do supliciado grego não tivesse fim. Dito isso, acrescentemos que é o movimento da obra que faz com aquele que vive sua atitude seja imediato para si mesmo¹², movimento que oblitera toda alteridade (CANIVEZ, 1993, p. 60). Observando isso percebemos como a obra em alguns dos seus traços é um reflexo distorcido da categoria anterior. Assim como o Absoluto busca reduzir a dualidade, a presença na mediação do discurso total, a obra o faz na imediaticidade da atividade criadora sem distinção entre sujeito e objeto: a coincidência na obra é a criação, assim o criador é o sentimento de sua obra (KIRSCHER, 1999, p. 35). “Fases inconciliáveis uma na outra e indiferentes uma à outra, identificadas na sua indiferença, diferentes por sua realização. De um lado discurso, do outro

¹¹ São variáveis segundo cada narrativa os motivos da condenação desse supliciado grego ao fardo sem trégua de apanhar a rocha que cai de volta para os pés da montanha logo que ele atinge com ela o cume. Sísifo teria sido punido por revelar a Ásopo, um deus-rio, que Zeus raptara sua filha Egina. Isso se deu em troca de uma fonte que Ásopo fizera brotar entre as rochas nas terras do delator. Zeus, indignado, envia, Tânato, a morte, para castigá-lo. Após enganar a morte duas vezes, Sísifo morre de velhice e recebe seu suplício (KERÉNYI, 2015 B, p. 79 – 82). Em outras versões, Sísifo é condenado por se passar por um deus. Embora Homero o descreva como o mais sensato e prudente dos mortais, é a versão que caracteriza Sísifo como um indivíduo que comete vários crimes e é morto por Teseu (COMELIN, 2000, p. 201 – 202) que nos interessa aqui: Sísifo é descrito como um *homem violento* ((KERÉNYI, 2015 B, p. 79).

¹² Aquele que vive a atitude da obra se torna unidade com ela. Não uma unidade pensada, mas vivida (CANIVEZ, 1993, p. 67).

sentimento. De um lado verdade, de outro sinceridade. De um lado razão, de outro violência” (KIRSCHER, 1999, p. 36). A imagem oferecida por Kirscher lembra a figura de Jano, divindade romana de dois rostos já invocada por Weil para ilustrar a ciência¹³. Essa duplicidade também é confirmada por Quillien, para quem essa semelhança é também o que impossibilita a comunicação entre as categorias: “Absoluto e obra se opõem como razão e violência. Essa oposição radical não deve mascarar o que eles têm de comum, a sua unilateralidade: *somente* pensar, *somente* agir” (1989, p. 117). Caillois sugere a figura de um espelho cuja superfície reflete o seu outro, bem como a de um duplo distorcido que segue a razão como sua sombra (1984, p. 213 - 214).

O mito não deve ser entendido como expressão da obra, ele é sua ação mesma, o que transforma os seres humanos em material para a obra e os separa em colaboradores e inimigos. O mito cumpre assim um papel de desrealização: manobrando com o sentimento de insatisfação da massa, atira-se a incumbência e a negatividade do trabalho aos inimigos, de modo que toda mediação que exprime a relação dos seus colabores – agora, mestres do progresso – com o real é obliterada. A obra oferece uma imagem. Essa imagem não é nada. Ela não é consequência de um sistema ou instrumento de um determinado programa – por ser nada, sua imagem se presta a toda razão que prende seus colaboradores a ela¹⁴ (CANIVEZ, 1993, p. 65 - 66). É nesse sentido que compreendemos a definição de Weil dessa forma de violência como um nada que aniquila, um puro *mê einai*, um não-

¹³ Conferir WEIL (1970 B, p. 270 – 271). Jano é considerado um deus solar, o senhor de todas as portas, tanto das portas públicas, privadas e estradas. Suas insígnias são a chave, usada para abrir caminhos, como a vara, usada para afastar dos umbrais aqueles que não são bem-vindos. Os dois rostos de Jano permitem guardar simultaneamente o interior e exterior das moradas. Também é o deus das comunicações e de todos os empreendimentos humanos, possuindo papel fundamental na criação do mundo (GUIRAND e PIERRE, 2006, p. 373 – 374). Por essas características, compreendemos a razão de Weil invocar esse mito como uma alegoria para a ciência.

¹⁴ Esse aspecto permite compreender o fato de a obra não ter sentido, mas sim dar um sentido ao mundo que ela reformula, como o movimento de um escultor confere forma à sua matéria (CANIVEZ, 1993, p. 64).

ser que deve ser rejeitado e que se deve fazer recuar (2003 B, p. 9, 11). Portanto, o mito não é avaliado segundo alguma identificação com a verdade, mas de acordo com sua eficácia sobre as massas (QUILLIEN, 1970, p. 419).

A obra é uma forma radical de revolta que se mostra como o abandono de todo discurso. Assim, a compreensão dessa atitude demanda uma hipótese. Trata-se da existência de uma vontade que não é expressão de um pensamento. A ação decorrente dessa vontade não é a realização de uma ideia que, consciente ou inconscientemente, mostre-se susceptível de ser julgada em função de sua verdade. Trata-se de uma vontade que não tem qualquer pretensão de universalidade, mas que é violência deliberada, pura e simplesmente (CANIVEZ, 1993, p. 60). Admitida essa hipótese, podemos passar à compreensão dessa vontade de violência cabal.

2 - A compreensão da obra

Ainda que o violento não queira nem compreender, nem se compreender, ele deve ser compreensível para a filosofia¹⁵, que pressupõe a compreensibilidade de todo ser humano. É no esforço movido para a compreensão da categoria que permanece indiferente ao sentido que refulge a especificidade weiliana¹⁶ (KIRSCHER, 1992, p. 33). Essa especificidade reconhece na categoria da obra uma possibilidade humana fundamental, diferente daquela que escolhe o discurso. Mais que isso: trata-se uma

¹⁵ A filosofia reflete sobre a oposição entre razão e violência, oposição exterior, nela mesma e se depara com ela no seu próprio interior (KIRSCHER, 1992, p. 141).

¹⁶ Kirscher estabelece aqui a distinção entre a compreensão weiliana e hegeliana, pois enquanto para este a compreensão reduz à alteridade ao discurso filosófico que não tem *resto*, para Weil, por sua vez, o outro do discurso filosófico, ainda que compreendido filosoficamente, permanece outro, o que significa que continua como problema para a filosofia, o que contrasta com a posição hegeliana cuja compreensão desemboca em uma solução que é uma resposta. Para Weil, esse outro, permanece como uma questão irreduzível (1992, p. 33). No que diz respeito à obra, essa constatação é crucial pois apenas o discurso filosófico consegue dar conta, em sua pureza, da violência da obra e constituir-lhe o conceito (CAILOIS, 1984, p. 214).

possibilidade que permanecerá irrefutável e que segue assombrando até mesmo aquele que escolhe a filosofia (KIRSCHER, 1992, p. 34 - 35). A compreensão da revolta contra o absoluto revela a condição de possibilidade de escolha entre duas orientações extremas que permanecem sempre em aberto, sem constituírem ambas opções que selam o acesso à vereda oposta. A liberdade é compreendida pela filosofia como aquilo que antecede à razão. Essa compreensão mantém diante daquele que a concebe, o filósofo, a própria capacidade de ser violento ou razoável. Acrescente-se a isso que o violento é compreendido não como um ser de outra espécie, de modo que há apenas seres humanos capazes da mesma violência (KIRSCHER, 1992, p. 148). É o lógico da filosofia quem levará a sério a revolta da violência pura contra o absoluto que não aparecerá então como destituída de sentido (KIRSCHER, 1970, p. 385). Violência e razão não são contrários exteriores um ao outro, mas possibilidades contrárias da mesma liberdade. Essa via permanece aberta em ambas as bifurcações para aquela que lhe é contrária, e esse é um caminho que vale tanto para indivíduos como para comunidades (KIRSCHER, 1992, p. 148 - 149).

Segundo Kirscher, compreender as atitudes não significa, pelo fato da compreensibilidade, justificar aquilo que é injustificável, inadmissível, de modo que a compreensão não dispensa a ação sobre si meso, sobre os outros e sobre o mundo, realizando a compreensão e barrando o que a contraria. Tendo como divisa a noção de compreensão apresentada por Kirscher, podemos então considerar que entendemos que a obra revela-se como legitimamente interessante do ponto de vista filosófico¹⁷ por, pelo menos, duas razões. A primeira, pois a filosofia weiliana erige-se mirando seu outro – a violência que lhe recusa - como preocupação única (1992, p. 32 - 33). A segunda é explicitar, de forma brutal, é verdade, que a passagem

¹⁷ A revolta contra a razão se mostra do interesse da filosofia, não sendo a filosofia da revolta a própria violência pura, pois esta não participaria de forma alguma do discurso filosófico sem se trair. Desse modo, é preciso distinguir entre a revolta do finito e a revolta da violência pura realizada pela obra (KIRSCHER, 1992, p. 147). É só a partir da categoria da ação e de sua ciência que a revolta contra o Absoluto será compreendida positivamente (COSTESKI, 2009, p. 26 – 29).

de uma categoria para uma atitude nova é violenta (WEIL, 2012, p. 514). Eis aqui um dos saldos positivos para a filosofia dado pela compreensão da obra. Mencionou-se que a ultrapassagem do discurso absoluto coerente, sendo realizada no mesmo plano do discurso, será apenas uma retomada do Absoluto. Desse modo, tal ultrapassagem deve ser empreendida de um plano *totalmente outro* em relação ao Absoluto. Ora, essa ultrapassagem do Absoluto pela obra, por sua intensidade solar, tem um papel importante para a compreensão da própria lógica da filosofia. Ou seja, a passagem do Absoluto para a obra desempenha uma função metafilosófica em relação ao pensamento weiliano¹⁸. Com isso entendemos a extensão da importância do *escândalo da razão* ocasionado por essa ultrapassagem. Para a compreendermos em todas as suas cores dramáticas, consideremos mais de perto o processo de ultrapassagem das atitudes-categorias.

A ruptura com uma atitude-categoria anterior precede a elaboração do discurso próprio da atitude nascente e sua compreensão da categoria ultrapassada. Não é diferente então no caso da obra. O que há de especial nesse caso é precisamente o escândalo da razão: como não reconhece nada que não seja a lógica do seu próprio desenvolvimento imanente, ao Absoluto, causa-lhe horror a ideia de qualquer realidade que possa se liberar do domínio do discurso. Essa perspectiva horrorizada do Absoluto lança mais luzes sobre esse princípio metódico da lógica da filosofia: a passagem de uma categoria para aquela que lhe sucede é livre e incompreensível em si mesma. Apenas consumada essa ultrapassagem é que a reflexão filosófica – e ela, apenas - pode compreendê-la (KIRSCHER, 1989, p. 304). “A atitude nova revela a violência de toda atitude enquanto atitude, da vontade de não ser senão atitude, de sua recusa em ser categoria” (KIRSCHER, 1989, p. 304 – 305, tradução nossa). A obra é importante, pois nela esse desejo atinge o paroxismo: se o absoluto é atitude que se quer categoria, a obra é uma

¹⁸ As categorias posteriores ao Absoluto evidenciam em um plano metadiscursivo o empreendimento filosófico weiliano: categorias que, ao contrário das anteriores permitem conhecer diferentes formas do discurso filosófico em sua elaboração (o objeto, a consciência, etc.), agora tematizam a relação do indivíduo com o discurso; no caso da obra, trata-se da maneira como esse indivíduo o recusa (CANIVEZ, 1993, p. 59).

atitude que se recusa a ser categoria. É importante observar ainda que é precisamente essa operação de ultrapassagem que a obra se revela como uma espécie de espelho distorcido do Absoluto, pois se este é o absoluto no plano do discurso, a obra é o absoluto no plano da indiferença pela compreensão (KIRSCHER, 1989, p. 305). Além disso, a obra se mostra importante no plano metafilosófico por explicitar outra distinção metódica presente na lógica da filosofia: a necessária distinção entre a doutrina e sua explicação (KIRSCHER, 1989, p. 307).

Agora que determinamos o saldo positivo para a filosofia dessa difícil tarefa de compreender essa atitude, podemos colocar a seguinte pergunta: Se a obra é a absoluta indiferença pela compreensão, mas mesmo assim pode ser compreendida pela filosofia, como se coloca, então, a possibilidade dessa compreensão? “A violência pura é indizível. A filosofia não pode conhecê-la senão obliquamente, indiretamente” (KIRSCHER, 1992, p. 148; tradução nossa). Nessa via oblíqua e indireta da compreensão da violência, destacamos dois componentes: a prosopopéia e a analogia. Começemos pelo recurso de atribuir à violência uma qualidade que é do seu outro. É por um artifício de prosopopéia (KIRSCHER 1992, p. 148), a metagoge, que é possível compreender a obra emprestando-lhe um discurso que ela não possui (PERINE, 1987, p. 176), mas que *possuiria* caso oferecesse um discurso sobre a sua recusa do discurso (KIRSCHER, 1992, p. 36). Isso porque a violência não é dotada de um discurso de autoafirmação ou de autocompreensão (KIRSCHER, 1992, p. 142). Nesse ponto, podemos passar ao segundo componente da via oblíqua de compreensão da violência: a analogia. “A violência não se pensa ela mesma. Destituída de reflexividade, ela não põe para si a questão da sua própria possibilidade, menos ainda a da sua legitimidade” (KIRSCHER, 1992, p. 150, tradução nossa). Como consequência, vem a impossibilidade de a violência compreender a si mesma a partir da escolha livre que é a hipótese fundamental da filosofia. O fundo que constitui a possibilidade da reflexão filosófica é a escolha fundamental entre razão e violência. Essa escolha, enquanto uma hipótese fundamental é pensada como passado hipotético, ou seja, como condição primeira da reflexão (KIRSCHER, 1992, p. 150). “O

filósofo, e ele apenas, supõe que sua própria atividade reflexiva repousa sobre uma escolha livre em favor da reflexão e que uma escolha contrária seria possível” (KIRSCHER, 1992, p. 150, tradução nossa). Eis aí a analogia, dada em modo retrospecto.

Se essa escolha é compreensível de modo retrospectivo quando se dá a opção pela filosofia, ou seja, quando a filosofia, após ser a vereda escolhida, olha em retrospecto e compreende o que se deu, a vereda da violência – que não comporta nenhum compromisso com a compreensão – só é entendida por um recurso de analogia com o retrospecto do caminho trilhado na razão (KIRSCHER 1992, p. 150). A categoria da obra é passível de aparecer *para nós*, na ocasião em que sua atitude está em oposição às demais. Dessa maneira, há ainda o desejo de se justificar: aquele que vive nessa atitude, para tanto, se interpreta por meio de uma retomada (WEIL, 2012, p. 488). A obra será então o próprio “contrapensamento, negação universal e absoluta e do absoluto” (WEIL, 2012, p. 488). É importante observar que esse “desejo de se justificar” e essa interpretação por meio de retomadas existe exclusivamente *do ponto de vista daquele que deseja compreender filosoficamente a obra*¹⁹. A obra tem ciência da existência da filosofia, mas lhe é desdenhosamente indiferente e profundamente hostil. Sua relação com a filosofia é, podemos notar, a mesma que mantém com tudo que não é ela mesma - imediata -, mas que expressa aquilo que ela é essencialmente: sentimento, isto é, violência. Tudo será na obra: inimigos ou colaboradores. Ora, notando a existência da filosofia, esta, para a obra, não será “nem verdadeira nem falsa, mas nociva” (WEIL, 2012, p. 509). Invertendo essa perspectiva, a obra aparece como categoria *para a filosofia* mesmo que aquele que vive sua atitude não queira pensar, de modo que sua categoria não é desenvolvida pela própria atitude, sendo descoberta apenas pelas categorias posteriores, o que a torna indispensável para a filosofia (WEIL, 2012, p. 509 - 510) ao mesmo tempo que acentua de forma

¹⁹ Isso porque o homem que vive na atitude da obra, que conhece a razão e o seu discurso, não se permite informar ou conduzir por ela, que não se importa com ela e nutre tanta preocupação com qualquer sorte de justificação quanto com o direito e qualquer autoridade (KIRSCHER, 1992, p. 33).

desconcertante o radical isolamento daquele que situa-se nessa atitude. A atitude *é* a obra e apenas ela (WEIL, 2012, p. 513).

Weil revela certa prudência ao caracterizar o homem da obra, aquele que vive sua atitude, pois trata-se de alguém que não “fala de si”, que “não se expressa”, que não é para-si (2012, p. 499). Isso significa que o homem da obra não cultiva qualquer intenção de compreender-se. Dizer que ele não se expressa *é* algo que evidentemente não deve ser tomado literalmente – lembremos que nada *é* mais enganoso ao lidar com esse tipo do que tomá-lo por um *rústico* desprovido de recursos -, mas sim que qualquer linguagem que ele emprega não *é* fornecida pela maturação do discurso da sua categoria, mas se trata de um utensílio que serve ao propósito da atitude. “O criador não *é* tão primitivo quanto o discurso desejaria (e deve) retratá-lo. Ele sabe muito bem em que consistem o discurso absoluto, a Razão real, a realidade razoável: se ele os rejeita, *é* com conhecimento de causa” (WEIL, 2012, p. 511). Esse traço da obra explicita aquilo que formará a sua categoria: a recusa consciente do tribunal da Razão, de qualquer consideração de ordem universal, qualquer consideração com aquilo que esteja fora da própria obra (WEIL, 2012, p. 513). A linguagem da obra aqui já pode ser caracterizada acrescentando-lhe mais um elemento. Do ponto de vista da filosofia, a linguagem da obra *é* linguagem da violência, pois rejeita toda linguagem da compreensão: trata-se do imperativo. Importa antes de qualquer coisa dizer que não estamos diante de um imperativo moral, de uma Razão prática. *É* uma linguagem que não quer ser pensada e que serve apenas de instrumento para a realização da obra (WEIL, 2012, p. 512 - 513). A obra para nós pode ser compreendida como sendo essencialmente movimento, pois sua parada a reduziria a um fim, não ao que *é* essencial (WEIL, 2012, p. 505). Por analogia, podemos entender a obra como uma roda lançada girando sobre seu eixo, cujo movimento *é* o que permite manter-se de pé. Entretanto, seria mais exato dizer que a obra *é* a energia que impele a roda²⁰ – seu meio de realização *é* essa energia: a violência pura.

²⁰ A analogia com a roda de Íxion *é* possível na medida em que a violência do suplício *é* o que motiva o seu girar. Se o movimento *é* interrompido, a violência do suplício cessa.

A essa altura é possível ainda perguntar o que se ganha com a compreensão da obra. Amparando-nos em Kirscher, responderíamos que não se trata de pouca coisa. O sentido do termo ‘violência’ se adquire quando se compreende que o sentido do termo ‘razão’ é o de querer livremente a razão. A compreensão filosófica da violência não é um impedimento para se pôr em questão a própria razão, mas isso se dá apenas em nome de uma vontade filosófica de razão, da exigência filosófica da verdade (KIRSCHER, 1992, p. 39).

A negação da razão é revolta, significando, nos termos weilianos da passagem de uma categoria para uma nova atitude, uma ruptura livre. Weil toma em consideração o indivíduo que não quer o discurso absoluto, interpretando sua recusa como um ato livre. Assim, ao contrário de Hegel, Weil apreende a resistência do indivíduo em relação ao discurso, resistência essa que o discurso absoluto negligencia: todo argumento em favor do discurso pressupõe a opção pelo discurso. Da sua perspectiva, o discurso absoluto pressupõe que deixou a violência para trás (KIRSCHER, 1992, p. 145). Mas ele não alcança a violência que o ultrapassa em uma atitude extrema: nada de tomar o discurso absoluto para si, a violência postada diante desse discurso simplesmente lhe vira o rosto depois de encará-lo. Eis a importância da compreensão da obra: conhecer o homem que vive essa atitude, o homem da obra. Uma conquista importante dessa compreensão é que ele, assim como a categoria, torna-se compreensível para a filosofia por meio de um artifício de prosopopéia (KIRSCHER, 1992, p. 145). Essas considerações são importantes porque para compreender o sentido da rejeição de toda razão é necessário contemplar aquele que dá o que pensar para a filosofia sendo seu mestre involuntário, o anti-Hegel, o puramente violento *homem da obra* (KIRSCHER, 2003, p. XII).

3 – O homem da obra

“É também assim que um Hitler é compreensível para nós” (WEIL, 2012, p. 501, nota 2).

Na atitude vive um homem. Embora o homem da obra seja o outro da filosofia, ele não é de uma espécie diferente (KIRSCHER, 1992, p. 33). Segundo Kirscher, é no capítulo sobre a obra que tem lugar no sistema weiliano o retrato do violento (1992, p. 34). O homem da obra reconhece que a particularidade desaparece no pensamento universal. Daí vem sua rejeição do pensamento, pois ele não quer pensar, ele quer ser (WEIL, 2012, p. 488). A compreensão que o pensamento Absoluto oferece para o homem da obra é como o alimento consumido por Erisícton ou a fruta na árvore avistada por Tântalo²¹. É um sentido vazio, que nada lhe diz, que nada tem de concreto, que cresce proporcionalmente ao tanto que sua própria existência tem sentido para o discurso e a ciência Absolutos (WEIL, 2012, p. 491).

Ele pode falar de tudo, porque o discurso engloba tudo, mas tudo falar do mundo já lhe encheu as medidas: ele compreende, ele é compreendido, e nada disso lhe proporciona coisa alguma, visto que ele não pode viver com isso. Ele sabe, agora, o que quer dizer falar, e que todo raciocínio desemboca na Razão, ele sabe que já não tem nada a perguntar se não quiser ser absurdo,

²¹ Erisícton era um rei da Tessália e avô de Ulisses famoso por sua violência. Segundo uma das versões do mito, desprezava abertamente os deuses e nunca lhe rendia homenagens. De uma feita, profanou um bosque dedicado à deusa Ceres derrubando a machadadas um carvalho, árvore sagrada para a divindade. Consta que do tronco, habitado por dríades, jorrou sangue. Como castigo por sua violência e impiedade, Erisícton teve, por ordem de Ceres, seu corpo invadido pela Fome, divindade que é filha da Noite e habitava nas portas do Hades. Penetrando nas entranhas de Erisícton enquanto dormia, a Fome o fez devorar os víveres de seu palácio, desfazer-se de sua fortuna e até vender a filha Metra para conseguir mais alimento. Por fim, acabou devorando a si mesmo (COMELIN, 2000, p. 148 e p. 369 – 370). Tântalo é um dos famosos supliciados gregos, em conjunto com Sísifo, Íxion, e Prometeu. Segundo uma versão do mito, era rei da Lídia e filho de Júpiter com a ninfa Plotas. As versões sobre o crime que cometera divergem, mas Tântalo é acusado de crimes de duas naturezas. O primeiro deles é o roubo: sendo responsável pelo culto aos deuses enquanto sacerdote, teria roubado seus mistérios e comunicado aos mortais, ou dividido com estes a ambrosia e o néctar divino por não ser convidado para um banquete pelas divindades. O segundo crime seria o de ter oferecido o próprio filho como repasto aos deuses. O castigo que suporta no Hades é uma sede e uma fome ardentes que não podem ser nunca aplacadas (COMELIN, 2000, p. 200 – 201). Essa comparação com os dois supliciados gregos ilustra esse aspecto do homem da obra, pois Weil considera que diante da compreensão alcançada pelo Absoluto ele se acha diante de um “embaraço de riquezas que não alimentam” (2012, p. 495).

sabe estar satisfeito quando se trata de saber e de ciência, sabe que o Pensamento é a própria honestidade, e sente que foi enganado e que é infeliz (WEIL, 2012, p. 491 - 492).

Esse vazio que o homem da obra sente precisa ser preenchido por algo. Essa vacuidade que o caracteriza, como o poço das Danaides²², tem a ilusão da substância quando algo se lhe é lançado: como no poço das Danaides, embora o movimento de jogar água não o preencha, causa a impressão momentânea de sustança apenas na duração do ato, por isso este deve ser ininterrupto. Essa necessidade que trespassa o homem da obra o faz coevo de outro tipo²³, a cuja categoria pertence sua atitude:

O trabalho liberta da liberdade abstrata do discurso, do tédio da circularidade do particular no Absoluto²⁴, e dá ao homem, se não um conteúdo, ao menos uma explicação para a ausência do conteúdo: o discurso não diz respeito ao homem que trabalha e que, em seu trabalho e graças a ele, sabe o que tem a fazer; se ele não está contente com sua condição atual, tem a certeza do progresso e, nessa certeza, a satisfação no que diz respeito ao mundo. Por isso o *homem da condição* é ‘contemporâneo’ normal daquele que aqui nos ocupa –

²² As Danaides eram as 50 filhas de Dânao, irmão gêmeo de Egito, pai de 50 filhos. Quando Belo, pai de ambos, decide dividir o reino entre os irmãos, eles lutam entre si. Dânao foge com suas filhas. Um casamento entre as proles é arrumado para selar a paz. Na noite de núpcias, Dânao instrui suas 50 filhas a assassinar os futuros maridos com uma adaga. Apenas uma dentre elas, Hipermnestra, não cumpre a ordem paterna por ter se apaixonado pelo esposo. Pelo crime, as Danaides foram condenadas no Hades a carregar eternamente água em jarros quebrados ou a depositar o seu conteúdo em um poço sem fundo, que nunca se enche (KERÉNYI, 2015 A, p. 48 – 51).

²³ Essa é a segunda pedra de toque que podemos apontar entre as categorias da obra e d a condição. Weil considera que é possível que atitudes distintas coexistam no plano histórico, pois “as atitudes não desaparecem quando suas respectivas categorias foram ultrapassadas e outra categoria apresentou suas credenciais” (2012, p. 492).

²⁴ Esse tédio é uma exigência de sentido pela via negativa para uma vida inacabada que não está virtualmente rematada como no Absoluto, onde toda particularidade desaparece no universal. Trata-se do tédio do indivíduo que nada tem a fazer a não ser continuar (CANIVEZ, 1993, p. 55).

fato tanto menos surpreendente quanto, para um como para outro, a linguagem do particular se tornou suspeita e o mundo (seja o que for que eles entendam por essa palavra) é a única coisa que importa para ambos (WEIL, 2012, p. 492 – 493, grifo nosso).

É importante frisar que essa coexistência se dá no plano histórico: não se trata de um retorno filosófico à categoria da condição. Weil fala de um “parentesco histórico que aproxima duas atitudes, não duas categorias” (2012, p. 493). O apelo à condição pelo homem da obra é uma invocação ecoada do seu vazio. “O retorno à condição como forma de vida é, então, retorno consciente, não retorno puro e simples, e é um ato de desespero: já não há nada que possa fazer o tempo passar” (WEIL, 2012, p. 493). O Absoluto, nada lhe traz, não lhe toca, é como um Sol que perdeu o dom de aquecer. Para o homem da obra, ao contrário, o pensamento com minúscula, o raciocínio, servo do trabalho, tem mais a lhe oferecer (WEIL, 2012, p. 494). Desse modo ele se separa do discurso, pois todo discurso foi compreendido por aquele discurso que é absolutamente coerente, que é a Razão. A postura do homem da obra perante a Razão será, conforme salienta Weil, de tédio e desprendimento. Ele sequer a declara inadmissível ou discutível “visto que ela não diz respeito a ele, ele que dela desvia os olhos para se ocupar de si mesmo” (2012, p. 497). Trata-se de um intencional abandono do universal. “Positivamente, é o reino do sentimento e, o que dá no mesmo, da violência” (WEIL, 2012, p. 496 - 497).

Para desfazer aqui um mal-entendido, devemos frisar que esse homem da obra não deve ser confundido com uma simples besta desprovida de linguagem. O caso que aqui nos ocupa a maneja com condão e perícia, mas ele o faz em uma perspectiva instrumental, assim “como se emprega uma ferramenta ou um animal doméstico, sem por isso ser esse animal doméstico ou essa ferramenta” (WEIL, 2012, p. 496). O homem da obra situa a si mesmo como fora da linguagem filosófica, desse modo, ele rejeita a coerência e sua linguagem é indiferente a todas as categorias anteriores. A única exceção poderia ser a linguagem da condição, entretanto, essa relação é descartada, pois nenhuma categoria é reconhecida enquanto tal, ou melhor,

sobre o que possa ser uma categoria do discurso filosófico, a obra é perfeitamente indiferente. Seria mais correto dizer que sua linguagem não emprega a condição enquanto categoria, mas a utiliza como ferramenta, a própria linguagem sendo reduzida à condição de utensílio²⁵. Resumamos: o homem da obra não é linguagem, não *tem* linguagem, ele se serve dela. O uso do termo “serventia” deve vir acompanhado de muito cuidado, pois se torna equivocado caso se queira entender que, ao dizer que o homem da obra *se serve* da linguagem, que isso significaria que ele possui alguma ideia de concepção anterior ao fazer: a obra é concomitante à sua própria realização (WEIL, 2012, p. 502). É desse modo que se torna compreensível o papel que a retórica desempenha na obra: “se a linguagem desempenha um papel de primeiro plano é porque os homens falam” (WEIL, 2012, p. 503). O homem da obra proíbe que aquilo que diz seja posto em questão confrontando seu conteúdo com o mundo tal como ele se apresenta. Não se trata de ensinar uma verdade, mas de persuadir, buscando a obediência, não a discussão com interlocutores. O homem da obra se põe como individualidade absoluta frente à comunidade humana que é apenas matéria para a obra (SAVADOGO, 2003, p. 175). A linguagem da obra se serve de metáforas cuja escolha é orientada tão somente por sua finalidade prática: o condão que exerce sobre aqueles que devem engajar-se na obra. “Quanto a estes, eles tomarão a metáfora como metáfora e recebê-la-ão sem julgá-la conforme o raciocínio, e mais justificadamente ainda sem recusá-la por seu caráter metafórico: aqueles que raciocinam não são, em caso algum, utilizáveis para a obra e devem ser tratados como inimigos” (WEIL, 2012, p. 505 – 506).

²⁵ Consideramos que a obra empreende com a condição o que esta faz com a natureza: tudo é reduzido a um outro em relação a que o fundamental é a humanidade (conferir a esse respeito WEIL, 2012, p. 502). A obra, por sua vez, realiza com a condição o mesmo, por um dos seus movimentos próprios que compreendemos como a *ironia violenta da obra*. Esse movimento espelha o Absoluto, comprovando seu caráter de duplo, posto que emula a ironia presente na categoria que compreende o particular no Universal (conferir WEIL, 2012, p. 489 – 490).

Julgar a obra, avaliá-la e conduzi-la perante o tribunal da universalidade. Não aderir cegamente ao seu projeto²⁶ e, ao invés de impulsionar o seu movimento, almejar apenas compreendê-lo, constituem ambas as posturas daqueles que serão os seus inimigos preferenciais.

Com efeito, o homem da obra considerará sempre a filosofia como a atitude fundamental de seus inimigos, daqueles que recusam a colaboração porque, mesmo que estejam prontos para agir, querem *julgar* o projeto e, se renunciam ao julgamento, recusam a ação, contentando-se em *compreender* o que é; inutilizáveis em ambos os casos, ou eles desviam os homens do projeto, ou os desencorajam (WEIL, 2012, p. 509).

Aqui brota a raiz do caráter antifilosófico da atitude do homem da obra (WEIL, 2012, p. 509) Isso porque Weil salienta “que a violência do criador ameaça, se não a filosofia, ao menos os filósofos em sua existência” (2012, p. 509). É importante ressaltar ainda que a própria linguagem da obra age, é sempre movente, não fim em si mesmo. Se for necessário definir seu conteúdo em uma palavra essa palavra é *mito*. Esse mito cria para si uma tradição e almeja preparar os colaboradores para serem arrastados pelo movimento da obra. O mito serve, portanto, para detectar colaboradores e adversários: estes serão aqueles que, da perspectiva do homem da obra, lhe opõe seu próprio mito²⁷ (WEIL, 2012, p. 506 - 507). O tema da linguagem também manifesta o caráter totalizante – o avesso do Absoluto – da violência da obra, pois seu objetivo é dominar a totalmente a linguagem do

²⁶ O *projeto* é um traço importante para a caracterização da obra. É pelo projeto que nada mais existe para esse homem *fora* de sua vontade que passa então a submeter a si toda a realidade; a relação que ele tem com o mundo é, desta feita, essencialmente violenta, pois, ao invés de se orientar por um saber que revele as estruturas da realidade, ele passa a buscar apenas subjugar o real por meio de uma linguagem que convença do valor do seu projeto (SAVADOGO, 2003, p. 174).

²⁷ É importante observar que *da perspectiva da obra*, tudo é mito. Isso se dá porque essa categoria não confere importância à razão e a qualquer pretensão de universalidade ou verdade. Desse modo, tudo é mito: seja o seu próprio, seja aquilo que se opõem a si, tudo sendo igualmente arbitrário, sentimento ou expressão deste – opinião.

mundo do trabalho, da sociedade e do Estado modernos, a da condição (WEIL, 2012, p. 503). Essa pretensão se traduz para nós que a observamos em uma pergunta crucial: “Como então dominar essa linguagem em sua totalidade, isto é, dominar a sociedade e o Estado?” (WEIL, 2012, p. 503). Ela o faz pelo sentimento. Tudo de que o homem da obra se ocupa é do seu sentimento de si e da realização desse sentimento. Essa será sua obra, e tudo aquilo que existe no mundo – a ciência, a moral, a poesia, a religião, o próprio mundo – será matéria-prima para a realização de sua obra (WEIL, 2012, p. 497). A criação é o modo como o homem da obra se diferencia do universal, pois o que é universal é o comum. A obra, enquanto afirmação de um sentimento violento, é o que lhe é mais pessoal. “O homem só tem sua obra como algo que lhe pertença verdadeiramente, pois a obra depende dele, e ele não depende da obra” (WEIL, 2012, p. 498). Para esse propósito, não há qualquer consideração com o que quer seja além do ato: *fazer alguma coisa* que não existia antes sem estar sob os auspícios da Razão, substituindo o universal, é o imperativo. Trata-se de criar um mundo (WEIL, 2012, p. 498).

Sim, ele toma o mundo tal como é: o que ele quer fazer, ele o faz conforme as condições do mundo (daí o parentesco entre esta atitude e a da *condição*); mas ele não está *sob* a condição, assim como não está *dentro* desse mundo: está diante de ambos, só, e de forma alguma pronto para entrar numa discussão ou admitir raciocínios que não têm serventia. Nada o vincula aos outros, pois nada o vincula (WEIL, 2012, p. 498).

Desse trecho de Weil podemos extrair a caracterização do homem da obra nos seus três traços essenciais: ele é essencialmente violento, incompreensível e só. Pode causar espanto nos servirmos de uma definição de cunho essencialista para lidar com um caso que é desabridamente indiferente ao Ser. Mas essa impressão se desfaz tão logo nos lembramos que traçar um esboço do homem da obra é um exercício de metagoge. Dito isso, sua preocupação ubíqua com o movimento e sua indiferença frente a tudo que é comum – seu tédio abissal perante a Razão – constituem sua

essência violenta²⁸: nenhuma consideração pelo falar, pela moral, pelo gosto, pela fé e lei alheia. Daqui emerge o seu aspecto incompreensível, pois essa atitude de indiferença é, no momento do seu surgimento, encarada pelos outros com perplexidade, portanto, incompreensão, fato que em si nada teria de notável, afinal, lembra Weil, toda nova atitude passa por isso. O que é crucial aqui é que a atitude do homem da obra é incompreensível em si mesma, pois isso é parte de sua pretensão. Essa pretensão encontra sua raiz no fato de o homem da obra ser só: não existe outro para ele, apenas colaboradores ou adversários²⁹. Esse isolamento dinamita qualquer relação de comunidade estabelecida entre ele os demais. Aquilo que é radicalmente isolado é incompreensível³⁰.

Ele é só, só absolutamente, não isolado como alguém que foi eliminado ou se subtraiu de uma comunidade à qual continua a pertencer. Os outros o encaram como um dos seus: pior para eles; ele pode deixá-los nessa opinião, e até confirmá-los nela, assim como pode se mostrar um inimigo irreduzível, com o qual “não há como conviver”, que é “louco” ou “genial”: isso depende dele, de sua obra e dos meios que ele julga apropriados para realizá-la. A violência está presente – oculta, confessa, estampada, preconizada, dissimulada

²⁸ Essa característica é percebida do ponto de vista daquele que visa compreender o homem da obra, pois do seu próprio ponto de vista, ele não vê a si próprio, apenas sua obra. Ademais, a violência, conforme compreendemos, não tem nenhum significado para ele, tendo em vista que para ele sequer há uma alternativa (WEIL, 2012, p. 499).

²⁹ Ao falar com os outros, o homem da obra menos a eles se dirige do que deles se serve (WEIL, 2012, p. 499). “Como o demonstra o caso do chefe totalitário, a obra em estado puro não é uma tentativa de se fazer reconhecer pelos outros. O chefe totalitário não tem alter ego, os outros para ele são apenas instrumentos” (CANIVEZ, 2013, p. 18, tradução nossa).

³⁰ Caba aqui um parêntese. Nossa hipótese é que essa pretensão também é necessária para a manutenção do aspecto amorfo da obra. A incompreensibilidade faz com que ela possa se ajustar diante de circunstâncias as mais variadas adquirindo as aparências necessárias para continuar com seu movimento vertiginoso. Isso, entretanto, não é parte de um projeto na acepção de um planejamento anterior ao agir. Disso deduzimos que Proteu serve de alegoria para a violência pelo seu aspecto amorfo, a obra é um paraxosismo desse traço, oferecendo uma metacompreensão da própria violência no sistema weiliano.

-, mas sempre consciente de si mesma (WEIL, 2012, p. 499).

Essa violência é o sentimento da obra, que, por ser o outro da Razão, será total e absoluto como ela:

É esse sentimento que se denomina violência na linguagem dos homens para os quais a verdade da existência é a vida em comum; é o que o homem da obra denomina, assim, ele próprio, se isto lhe parecer indicado; e é uma *violência total*, não menos *total* que o discurso, e que nada conhece fora dela mesma, a violência que criou, cria e criará tudo que foi, é e será (WEIL, 2012, p. 500, grifo nosso).

Nosso objetivo agora é comparar brevemente o que foi exposto sobre a categoria da obra com o chamado líder das multidões desamparadas, presente no artigo *Masses et individus historiques*. Nesse texto, Weil apresenta, após uma caracterização das massas modernas, uma tipologia de líderes dada conforme a relação que cada um dos tipos mantém com essas massas.

O primeiro desses líderes é o chefe conservador, cujo exemplo fornecido por Weil é Churchill (1991 A, p. 306 - 307). Em seguida temos o chefe revolucionário: Lênin e Mao Tsé-toung (WEIL, 1991 A, p. 309 - 311). Segue-se o chefe nacionalista tecnocrata Kemal Ataturk na Turquia (WEIL, 1991 A, p. 314 - 316). Posteriormente temos o ditador, cujos exemplos dados são Salazar e Franco. Esse ditador é também chamado de pseudo-chefe, pois sempre se apresenta como exercendo o poder em nome de outra autoridade. Salazar dirige os assuntos do país em nome do Presidente da República, do qual ele não é, do ponto de vista estritamente legal, mais do que o Primeiro Ministro. Franco apresenta-se como um tenente do rei ou chefe legítimo pelo parlamento. Franco, assim como Hitler, invocava o “grande” e “verdadeiro” passado da sua nação. Esses chefes são fortemente anti-revolucionários. Falando às massas, porém opondo-se aos seus dirigentes, o líder oferece proteção contra os chamados horrores da modernização pelo restabelecimento de antigos valores e velhas formas de

vida, verdadeiras portadoras da nobreza e dignidade. Daqui resulta a confusão que pode haver entre essa tipologia e o líder das multidões desamparadas: o homem da obra (WEIL, 1991 A, p. 322 – 325).

O líder das multidões desamparadas é o criador de uma nova história, não somente no presente ou no futuro, mas no passado. Ele explica os eventos passados reconstruindo a história da nação sobre novos fundamentos, frequentemente sobrepondo o seu projeto ao que é histórico, reelaborando o passado a partir de uma origem heróica, obsoleta depois de muito tempo, ou mesmo toscamente inventada, tendo por propósito inspirar as massas desorganizadas, emotivas e agitadas por paixões negativas: uma fé cega no líder e um ódio intenso dirigido contra aqueles que são apontados como os verdadeiros responsáveis – ou culpados – pela situação precária das massas. O líder se aproveita de um *ensejo* para a tomada do poder. Quando uma crise econômica atira na insegurança certos grupos sociais que se beneficiavam da evolução econômica do país, eles se acham incorporados à condição de massa que tanto desprezavam. Esses grupos são compostos tanto de operários quanto de grandes capitalistas, sendo estes particularmente sensíveis ao chamado do líder, contrariamente aos estratos sociais inferiores. A razão disso, é que esses setores sensíveis julgam que sua tragédia não é apenas econômica, o que os faz mais susceptíveis à linguagem do líder (WEIL, 1991 A, p. 319 - 320). Vemos aqui a importância que a utilização da linguagem da condição como ferramenta tem ao se dirigir ao tédio e frustração daqueles que serão os colaboradores da obra. Consoante com esse discurso vem a necessidade de uma fé inquebrantável e total no líder, de modo que o pensamento deve ser alvo de perpétua suspeita. Todas as ideias, programas e doutrinas não passam de meios e o único universal reconhecido pelo líder é o poder irrestrito. O fim que o líder oferece é instável, muda com vertiginosa celeridade: o único aspecto permanente nesse projeto é a mudança cambiante, que prevalece sobre qualquer pensamento – temos aqui o aspecto amorfo da obra, a incompreensibilidade essencial do homem da obra e a repulsa à filosofia -, incluindo a racionalidade calculadora, técnica, que é apenas um meio. Weil encerra afirmando que é sob essa tipologia de líder que é possível

compreender líderes como Hitler e Mussolini (1991 A, p. 321 - 322). Desse modo, concluímos que essa tipologia é um dado importante por fornecer o tipo histórico sob o qual é possível encontrar a atitude da obra concretamente, nos seus traços desconcertantes.

Considerações finais

O paralelo com os mitos dos supliciados gregos permite extrair dois traços do homem da obra: a indiferença – no mito, perante os deuses, para o que nos interessa, perante a razão –; o vazio – no mito, a causa é a Fome em relação ao alimento, na obra, a causa é o sentimento violento em relação à razão. O cotejamento também permite uma ilustração de três elementos componentes da singularidade da obra: a violência – no mito é revolta contra os deuses, na categoria, contra o Absoluto –; o movimento perpétuo – no mito ilustra-se pelo Tonel das Danaides e pela roda de Íxion, na obra, pela energia que retira dos conflitos - e a autofagia – no mito aparece como suplício de Erisictão, na obra trata-se da vocação para o fracasso.

O mito da obra divide o mundo entre ‘nós’ e ‘eles’, e a sua compreensão revela que o violento não é um tipo exógeno à humanidade, o que tanto denuncia o elemento da revolta contra a razão que separa os “verdadeiros” humanos daqueles que são considerados ratos, pragas, seres inferiores, como apazigua os sentimentos violentos de superioridade moral. Karl Jaspers vê com horror os sentimentos de superioridade moral e alerta que em todas as partes, grupos violentos se apossam do poder na primeira oportunidade para propósitos brutais baseados nessa superioridade (2018, 90 – 91).

A dupla vereda nunca selada entre razão e violência, ilustrada pelo deus de duas faces Jano, vale tanto para o indivíduo como para a comunidade (KIRSCHER, 1992, p. 149), pode oferecer uma perspectiva de compreensão para o caráter crucial da influência que o homem da obra é capaz de exercer sobre as massas. Weil observa que em um Estado moderno

de uma sociedade materialista, calculista e racional³¹, cuja produção de bens se não produz em si uma vida sensata, na ausência destes, entretanto, tal vida se torna impossível. O perigo é que para uma existência vivida como insensata, no tédio fundamental, a violência desponta como único contraponto possível (1991 B, p. 385). A hipótese fundamental da livre escolha da razão enquanto passado hipotético cuja confirmação permanece sempre a ser atualizada e sua extensão por analogia para a compreensão da violência, vale tanto para indivíduos quanto para comunidades, do ponto de vista reflexivo. Surge aí a importância de uma razão enquanto possibilidade da vida em comum para a comunidade como enfrentamento da violência desagregadora que fornece a matéria-prima para o movimento da obra. Como vivemos em uma história que é produto da ação humana e que, a despeito dos vários traços sensatos que apresenta, pode a todo o momento cair na violência pura, permanece para o ser humano o imperativo nunca anulado de realizar a possibilidade da vida em comum (WEIL, 1970 B, p. 363 – 364). Portanto, a importância em compreender a categoria da obra está também, talvez, sobretudo, em não esquecer que a violência permanece sempre como uma possibilidade humana originária, radical e irreduzível (QUILLIEN, 1970, p. 407), sempre uma potência na realidade política, dando provas que o homem pode recusar o discurso coerente e retornar à barbárie (QUILLIEN, 1970, p. 402). Importa não esquecer o caráter sempre passível de atualização da violência pura e o cultivo de uma espécie de *héxis* em direção à razão que a filosofia exorta (KIRSCHER, 1992, p. 34 - 35). Isso é imprescindível, tendo em vista os perigos da obra como possibilidade. A obra é sempre latente. A obra quando atualizada em um determinado país o encerra ao redor de um muro e atira a chave fora, fechando todos, prisioneiros e carcereiros³².

Finalmente, a compreensão da violência pura permite uma compreensão da própria razão - daquilo que a limita, a nega, a fonte de onde

³¹ Para uma exposição da sociedade moderna como mundial, materialista, mecanicista e calculista, conferir WEIL (2011, p. 82 – 87).

³² Conferir a esse respeito JASPERS (2018, p. 75, 90).

brota e que constitui o mundo no qual habita -, a violência é assim enquanto o outro da razão, o seu duplo invertido que, por se mostrar à razão naquilo que é, mostra o que a razão não é, portanto, o que *não* deve ser. A violência se constitui como um imperativo, um *dever-ser negativo*, ou *dever-não-ser*.

Referências

BACON, Francis. *A sabedoria dos antigos*. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CAILLOIS, Roland. La violence purê est-elle le démoniaque? *Archives de Philosophie*, Paris: Beauchesne, n. 33, p. 213 – 222, 1970.

CANIVEZ, Patrice. La notion de reprise et ses applications. A retomada na Filosofia de Eric Weil. *Cultura: Revista de História e Teoria das Ideias*. Lisboa, v. 31, p. 15 – 29, 2013. <https://doi.org/10.4000/cultura.1762>

CANIVEZ, Patrice. *Weil*. Paris: Les Belles Lettres, 1999.

CANIVEZ, Patrice. *Le politique et sa logique dans l'oeuvre d'Éric Weil*. Paris: Editions Kimé, 1993.

COMMELIN P. *Mitologia grega e romana*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

COSTESKI, Evanildo. *Atitude, violência e Estado mundial democrático: sobre a filosofia de Eric Weil*. São Leopoldo: Unisinos/ Fortaleza: UFC, 2009.

GIL, José. *Monstros*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

GUIBAL, Francis. *Le sens de la réalité: logique et existence selon Eric Weil*. Paris: Éditions Du Félin, 2011.

GUIRAND, Félix. *História das mitologias I*. Tradução: Leonor Santa Bárbara. Lisboa: Edições 70, 2006.

JASPERS, Karl. *A questão da culpa: a Alemanha e o nazismo*. Tradução: Cláudia Dornbusch. São Paulo: Todavia, 2018.

KERÉNYI, Karl. *A mitologia dos gregos: vol. I: a história dos deuses e dos homens*. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Petrópolis: Vozes, 2015 A.

KERÉNYI, Karl. *A mitologia dos gregos: vol. II: a história dos heróis*. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Petrópolis: Vozes, 2015 B.

KIRSCHER, Gilbert. Présentation. In *Philosophie et réalité II*. Paris, Beauchesne Éditeur, 2003.

KIRSCHER, Gilbert. *Eric Weil ou la raison de la philosophie*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

KIRSCHER, Gilbert. *Figures de la violence et de la modernité: essais sur la philosophie d'Eric Weil*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.72869>

KIRSCHER, Gilbert. *La philosophie d'Eric Weil*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

KIRSCHER, Gilbert. Absolu et sens dans la 'Logique de la philosophie'. *Archives de Philosophie*, Paris: Beauchesne, n. 33, p. 371 – 400, 1970.

PERINE, Marcelo. *Filosofia e violência: sentido e intenção da filosofia de Éric Weil*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

QUILLIEN, Jean. História, linguagem, formalismo. *Síntese*, Minas Gerais, v. 12, n. 46, p. 115 – 120, maio-agosto 1989.

QUILLIEN, Jean. Discours et langage ou la 'Logique de la philosophie'. *Archives de Philosophie*, Paris: Beauchesne, n. 33, p. 401 – 437, 1970.

RICOEUR, Paul. De l'Absolu à la sagesse par l'Action. In: *Actualité d'Éric Weil*. Paris: Éditions Beauchesne, 1984, p. 407 – 423.

SAVADOGO, Mahamadé. *Éric Weil et l'achèvement de la philosophie dans l'Action*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2003.

WEIL, Eric. *Lógica da filosofia*. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: É realizações, 2012

WEIL, Eric. *Filosofia política*. Tradução: Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2011.

WEIL, Eric. Faudra-t-il de nouveau parler de morale? In: *Philosophie et réalité I*. Paris, Beauchesne Éditeur, 2003 A, p. 255 – 278.

WEIL, Eric. La culture. In: *Philosophie et réalité II*. Paris, Beauchesne Éditeur, 2003 B.

WEIL, Eric. Masses et individus historiques. In: *Essais et conférences*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1991 A, p. 255 - 325.

WEIL, Eric. L'État et la violence. In: *Essais et conférences*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1991 B, p. 365 - 386.

WEIL, Eric. La philosophie est-elle scientifique ? *Archives de Philosophie*, Paris: Beauchesne, n. 33 p. 353 – 369, 1970 A.

WEIL, Eric. La science et la civilization moderne. In: *Essais et conférences: tome I*. Paris, Librairie Plon, 1970 B.

Data de registro: 29/04/2021

Data de aceite: 01/12/2021



O quinto elemento no *De Philosophia* de Aristóteles: um reexame crítico

Tradução: Stéfano Paschoal*

HAHM. David. E. The fifth element in Aristotle's "De Philosophia": a critical re-examination. *The Journal of Hellenic Studies*, vol. 102, November 1982, pp.60-74. <https://doi.org/10.2307/631126>. Published online by Cambridge University Press: 11 October 2013

Há vinte e cinco anos, Paul Wilpert exigiu um reexame completo de nossos conhecimentos sobre o *De Philosophia*, uma obra perdida de Aristóteles. Expressando suas reservas sobre a validade de nossa atual reconstrução da obra, ele escreveu: “Com base em fragmentos certificados, formamos uma imagem do conteúdo de uma obra perdida, e sua imagem, por sua vez, serve para interpretar novos fragmentos como ecos daquele mesmo escrito. Assim, nossa alegria pelo rápido crescimento de nossa coletânea de fragmentos é obscurecida pelo pensamento de que não estamos, de fato, nos aproximando do caráter original da obra, mas sim nos

* Doutor em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: stefanotranslatio@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-7624> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1273787600427338>

embaraçando ainda mais numa imagem que nós mesmos criamos” (1955a, p. 102). Com vistas a uma correção, Wilpert exigiu uma reconstituição crítica de nossos passos desde 1830 para estabelecer uma (re)construção mais segura dessa importante obra perdida¹.

Desde então, houve numerosas análises investigativas de ideias e fragmentos do *De Philosophia*, mas pelo menos uma teoria antiga respeitável escapou de uma reavaliação crítica, a saber, aquela que afirma que Aristóteles tenha discutido no *De Philosophia* sua doutrina sobre um quinto elemento, isto é, sua crença de que os corpos celestes são compostos de um elemento distinto dos quatro elementos terrenos, terra, água, ar e fogo. Essa teoria foi tão vastamente aceita, que se tornou praticamente um fato². A maioria dos autores modernos simplesmente cita uma ou as duas autoridades modernas sobre o Aristóteles remoto, W. Jaeger e E. Bignone³, quando busca algum tipo de auxílio sobre o assunto. Os mais meticulosos repetem a evidência tradicional, convencidos de que essa evidência serve para provar o seu caso. Se a esperança de Wilpert de uma reconstrução firmemente alicerçada do *De Philosophia* pode ser alcançada, um dos importantes *desiderata*, hoje, é um reexame crítico da evidência para o quinto elemento nessa obra.

Em discussões modernas sobre o quinto elemento no *De Philosophia*, podemos discernir duas abordagens fundamentalmente diferentes, uma baseada numa passagem em Cícero e outra, na evidência doxográfica. Começemos pela abordagem baseada na obra *De Natura*

¹ Veja-se também Wilpert (1960, p. 257–264). Uma preocupação similar relacionada a problemas específicos foi evocada por outros autores, como Mansion (1953, p. 450) e Moraux (1963, p. 1219).

² Até onde eu saiba, as únicas rejeições a essa suposição até então publicadas são as de Ross (1936, p. 96–97) e Furley (1966, p. 22–23); no entanto, nenhuma delas afeta o estatuto da questão. Ver, por exemplo, a reconstrução de Chroust (1975a, p. 561–563). Outra autoridade no assunto, Effe (1970, p. 127–128) está tão convencido da verdade dessa suposição, que tem condições para duvidar da confiabilidade de Cícero como um testemunho do *De Philosophia*, de Aristóteles, apoiado no fato de que *Nat. D.* ii 42 não reconhece a existência do quinto elemento.

³ Jaeger (1948); Bignone (1936).

Deorum, de Cícero, i 33 (= Arist. *De Phil.* fr. 26 Ross). Nela, Veleio, um epicurista, tenta refutar concepções anteriores sobre os deuses, mostrando, para isso, o quanto são contraditórias. Ele observa que, no Livro III do *De Philosophia*, Aristóteles “ora atribui toda a divindade à mente, ora diz que o cosmo é, ele próprio, deus e, outras vezes, coloca algum outro ser a cargo do mundo e atribui a ele tais partes que ele possa regular e preservar o movimento do cosmo por meio de alguma espécie de rotação; outras vezes, ainda, diz que o *ardor* do céu é deus”. A questão crucial é o que Cícero queria dizer com *ardor*. Jaeger, o principal defensor dessa passagem como evidência para a doutrina do quinto elemento, comenta: “Cícero traduz ‘éter’ por *caeli ardor*. Isto é comum, e sua descrição como algo divino é mais uma evidência de que se refere, de fato, à hipótese aristotélica do éter como o quinto elemento” (cf. Cic. *De Natura Deorum* i 14, 37; *ardorem, qui aether nominetur* a que se refere Plasberg ao comentar nossa passagem)⁴.

À primeira vista, o comentário de Jaeger parece plausível, mas, se remetermos sua interpretação da afirmação de Cícero a seu ambiente erudito original, veremos por que, antes de ser aceita, ela deve ser posta à prova. Entre os estudiosos de Aristóteles, essa interpretação remonta pelo menos até J. Bernays, que em 1863 fundou as bases para a reconstrução do *De Philosophia*. Citando o paralelo em *Nat. D.* ii 41 (*in ardore caelesti qui aether nominetur*), Bernays traduz *caeli ardor* como “o material celestial ígneo, o éter”⁵. Ao tentar estabelecer que as referências a “*exoterikoi logoi*” e a “*enkykliia philosophemata*” nas obras existentes de Aristóteles eram referências aos diálogos perdidos, Bernays mostrava-se ávido por encontrar similaridades entre os fragmentos atribuídos ao *De Philosophia* (como a passagem de Cícero) e as obras existentes. Consequentemente, ele

⁴ Jaeger (1948, 139). Bignone (1936, p. 352) aceita essa interpretação da passagem, mas a emprega como prova de que o quinto elemento ter sido discutido no *De Philosophia*. Essa abordagem foi adotada como prova por vários escritores mais recentes, como Berti (1962, p. 369); Chroust (1973, p. 183–184) (originalmente Chroust (1965)); Moraux (1963, p. 1196–1209); Pépin (1964, p. 151–152); e Pötscher (1970, 34; 41).

⁵ Bernays (1863, p. 99-100).

tinha motivos polêmicos para aceitar essa interpretação da afirmação de Cícero⁶. Além disso, Bernays escreveu antes de se suspeitar de um desenvolvimento evolucionário no pensamento de Aristóteles e compartilhava a tendência comum de sintetizar e harmonizar as discrepâncias aparentes. Por conseguinte, predispôs-se a considerar *caeli ardor* uma referência ao quinto elemento de *Caelo*. Mas essa interpretação não se originou com Bernays. Por volta de 1850, ela já estava bem estabelecida entre os comentadores de Cícero, como mostra o comentário influente de G. F. Schönmann.⁷ Comentadores de Cícero – anteriores e posteriores a Bernays – seguiam o bom princípio filológico de que um autor deveria poder interpretar-se a si mesmo e, assim, observaram as discussões de Cícero sobre o estoicismo, nas quais ele explicitamente estabelece que o *ardor* dos céus se denomina *aether* (*Nat. D.* i 37; ii 41; cf. ii 91-92). A partir disso, eles consideraram (1) que o *ardor* em i 33 traduz a palavra grega *αἰθήρ* e (2) que esta palavra grega se refere ao quinto elemento de Aristóteles. Seguindo esses comentadores ciceronianos, os estudiosos de Aristóteles concluíram que o Estagirita promulgara a doutrina do quinto elemento no *De Philosophia*.

Todavia, antes de aceitarmos essa conclusão, convém perguntarmos se as duas premissas estão corretas. Não pode haver dúvidas de que os estoicos acreditavam que o cosmo consistia em apenas quatro elementos e de que o elemento da região celeste era uma substância sutil, ardente, que podia receber vários nomes, incluindo calor, fogo e éter.⁸ Desse modo, quando Cícero atribui aos estoicos a crença de que tanto *ardor* quanto *éter* são nomes legítimos para o elemento dos céus, podemos

⁶ Sobre o propósito polêmico de sua obra, vejam-se Bernays (1863, p. 30–42) e Berti (1962, p. 19–21).

⁷ Vejam-se as notas de Schönmann em Cícero (1850) sobre i 13.33. Jaeger cita Plasberg, um comentador de Cícero, para sustentar sua interpretação. Outros importantes comentadores dessa obra concordam: cf. Mayor (CÍCERO, 1891, p. 122) e Pease (CÍCERO, 1955, p. 242).

⁸ Cf. Arnim (1903), fragmentos 413, 527, 555, 558, 580; cf. 434. O uso de “fogo” e “éter” como nomes alternativos para o elemento celeste foi explicitado por Diógenes Laércio, vii 137 (ARNIM, 1903, fr. 580). De um modo geral, nos textos estoicos, “fogo” e “éter” são intercambiáveis.

aceitar isso como uma afirmação correta da doutrina estoica. Mas podemos inferir da afirmação de Cícero sobre a doutrina estoica que traduzir a palavra grega *αἰθήρ* por *ardor* é uma peculiaridade da latinidade de Cícero? A evidência em *De Natura Deorum* sugere que não. Em *Nat. D.* ii 91, Cícero nos diz que *aether*, assim como *aer*, havia sido originalmente uma palavra grega, tendo sido tomada pela língua latina e usada como uma palavra desta língua. Ele cita um trecho de Pacúvio, em que este filósofo apresenta a seus ouvintes uma tradução, o que nos faz suspeitar que a palavra fosse desconhecida também para eles. A palavra havia sido usada também por Ênio em sua obra *Euhemerus* (apud Lact. I 11,63) e *Annales* (linha 472); e desde Ênio e Pacúvio deve ter se tornado cada vez mais comum, pelo menos na poesia latina, de forma que a Lucrecio foi possível usá-la frequentemente, sem quaisquer restrições, para descrever a região celeste.⁹ Já que Cícero admite que a palavra grega pode simplesmente ser transliterada para formar a palavra latina *aether* e que sua prática comum é usar o vocabulário filosófico estabelecido em latim onde for possível, não há nenhuma razão para pensar que ele poderia traduzir o termo grego *αἰθήρ* pela palavra latina *ardor*, uma palavra falaz proximamente relacionada a calor e chama. Desse modo, a alegação de Jaeger – de que *ardor* deve ser a tradução comum de Cícero para *αἰθήρ* – não se sustém.

Poderíamos tentar evitar essa conclusão sugerindo que Cícero estava imbuído de tal modo da linguagem do estoicismo, que para ele fazia pouca diferença denominar o elemento celeste *ardor* ou *aether*. Todavia, se sua tradução era tão livre, não podemos afirmar com alguma certeza que ele estivesse traduzindo *αἰθήρ* e não, talvez, *θερμότης* ou *πῦρ*. Somos forçados à conclusão de que não podemos, de fato, provar que Cícero usava *caeli ardor* para traduzir a palavra grega *αἰθήρ*, e o primeiro passo

⁹ Cf. a entrada *Aether* em Paulson (1911). O significado do termo em Lucrecio não é totalmente claro, talvez porque os elementos tradicionais sejam pouco relevantes no sistema epicuriano (cf. a edição de Cyril Bailey (LUCRÉCIO, 1947, p. 1393–1394). Sobre o desenvolvimento do vocabulário filosófico em latim anterior a Cícero e sobre a atitude de Cícero em relação a esse vocabulário e o uso que ele lhe dá, ver Gigon (1973, p. 250–254).

na linha de raciocínio partindo das palavras de Cícero para o quinto elemento de Aristóteles deve ser considerado apenas uma conjectura.

Apesar disso, suponhamos, provisoriamente, que Cícero estivesse traduzindo a palavra grega *αιθήρ*. A presença do termo *αιθήρ* no *De Philosophia* pressupõe a presença do quinto corpo? Em *Cael.* i 3.270b20-24 e *Meteor.* i 3.339b21-27, Aristóteles aprova o termo tradicional *αιθήρ* para o elemento celeste porque sua etimologia presumida (de *ἀεὶ θεῖν*) sugere seu movimento eterno, mas ele mesmo não usa o termo. Ele o denomina, consistentemente, *τὸ πρῶτον σῶμα* (ou *στοιχεῖον*), *τὸ ἄνω σῶμα* (ou *στοιχεῖον*), *τὸ ἐγκύκλιον σῶμα*, ou algum termo semelhante referindo-se a sua posição ou a seu movimento. Aliás, nos tratados genuínos, Aristóteles raramente usa o termo *αιθήρ*, exceto quando fala de Empédocles ou Anaxágoras ou do uso comum. A única exceção ocorre em *Phys.* iv 5.212b20-2, em que Aristóteles apresenta a estratificação do cosmo: “A terra está dentro da água; a água dentro do ar; o ar dentro do éter; e o éter dentro do céu; mas o céu não está em coisa alguma”. Aqui, de fato, ao usar o termo “éter”, ele não o faz no sentido de quinto elemento, mas, antes, de fogo, uma prática pela qual censura Anaxágoras em *Cael.* i 3.270b24-5; iii 3.302b4-5.¹⁰ Talvez possamos inferir que, quando descobriu o quinto elemento, Aristóteles se absteve de denominá-lo “éter” porque “éter” já havia sido constantemente associado ao fogo. Em todo o caso, a ocorrência de uma tradução latina do termo *αιθήρ* em *Nat. D.* i 33 não é nenhuma garantia, seja qual for, de que Aristóteles tenha discutido sua teoria do “primeiro corpo” no *De Philosophia*.

¹⁰ A citação da *Física* apresenta certos problemas. Ela aparece em um capítulo cuja autenticidade é questionada (ARISTÓTELES, 1963b, p. 314–319). Ademais, não está claro se, com *οὐρανός*, Aristóteles se refere ao universo como um todo, como sugerem os trechos anteriores (*Phys.* iv 5.212b17-20), ou à região celeste composta das esferas dos corpos celestes, como sugere uma passagem paralela em *Cael.* ii 4.287a32-b4. Por um lado, se *οὐρανός* compreende o universo como um todo, a passagem poderia pressupor uma cosmologia de quatro elementos (SOLMSEN, 1960, p. 301), e o “éter”, então, refere-se ao fogo celeste. Por outro lado, se *οὐρανός* refere-se à região celeste, à região do elemento celeste, provavelmente pressupõe a cosmologia aristotélica padrão de cinco elementos (NICOLAU, 1965, p. 127). Nesse caso, “éter” refere-se ao elemento sublunar, o fogo. De uma forma ou de outra, a palavra “éter” refere-se a fogo, não ao quinto elemento.

Para termos certeza, nada nos impede de conjecturar que a fonte epicurista de Cícero tenha lido a exposição de Aristóteles sobre seu quinto elemento recém-descoberto, talvez sem um nome ligado a ele (exatamente como no *De Caelo*), e então deu a ele o nome que teria se tornado, subsequentemente, comum para esse elemento. Mas isso não é mais provável do que o fato de seu leitor epicurista ter visto a discussão extasiada de Aristóteles sobre o fogo celestial e ter dado a isto o nome de “éter”. Poderíamos, caso quiséssemos, até mesmo imaginar que o próprio Aristóteles tivesse denominado esse fogo “éter”. Todavia, não temos evidência de que, no *De Philosophia*, o elemento das estrelas seja um quinto elemento, distinto do fogo, do ar, da água e da terra.

A prova de Jaeger para o quinto elemento no *De Philosophia* residia, antes de tudo, nas palavras *ardor caeli*, mas ele encontrou outras evidências na caracterização de Cícero deste elemento como divino (*deum*), e podemos até conseguir descobrir, em sua descrição, uma prova para a presença do quinto elemento no *De Philosophia*.¹¹ Todavia, proceder assim requer a suposição de que, quando, de fato, Aristóteles pôde denominar o quinto elemento “divino”, ele não poderia, ou ao menos seria improvável, asserir que o fogo constitui os corpos celestes numa cosmologia de quatro elementos. Que ele poderia denominar o quinto elemento de algo “divino” está suficientemente claro, pois ele diz que há uma substância “diferente destas aqui, mais divinas e anteriores a todas elas” (*Cael.* i 2.269a30), e ele denomina o céu um “corpo divino” (*Cael.* ii 3.286a10-12); mas não está tão claro que ele tenha deixado de usar o termo “divino” do fogo celestial num momento anterior, quando ainda concordava com o resto da humanidade acerca de os corpos celestiais serem compostos de fogo. O simples fato de ele ter denominado seu elemento recém-descoberto “mais divino” (*θειοτέρα*) sugere que ele poderia admitir pelo menos um nível um pouco inferior de divindade dos outros elementos. Além disso, ele afirma que todas as partes do cosmo, incluindo a parte mais baixa, a terra, participam do princípio divino na

¹¹ Nesse ponto, Chroust (1973, p. 403–404) segue Jaeger.

medida em que são capazes, embora menos diretamente do que o primeiro céu (*Cael.* ii 12.292b21-5). Para Aristóteles, denominar o elemento dos céus “divino”, mesmo que ele acreditasse que os céus fossem compostos de fogo, não parece ser incompatível com sua concepção sobre o papel da divindade no cosmo.

Além disso, não era algo extraordinário distinguir rigorosamente o calor gerador dos céus e o fogo comum. Xenofonte deplora a insanidade mostrada por Anaxágoras, quando este último buscara explicar os fenômenos dos céus e quando afirmara que o sol era fogo. Ele acusa Anaxágoras de ignorância absoluta por não observar a profunda diferença entre o fogo e a luz do sol (*Mem.* iv 7.6-7). Xenofonte claramente sugere que o calor dos corpos celestes é muito superior ao fogo. Eurípides, anteriormente, avançara mais em seu pensamento, tendo usado o termo deus (*θεός*) do brilho, substância celestial, o *aither* (fr. 941 Nauck). O próprio Aristóteles, tendo afirmado que o calor nas coisas vivas é mais semelhante ao elemento das estrelas e ao calor do sol do que ao fogo comum (*Gen. Na.* ii 3.73b33-737a7), distinguia, assim como Xenofonte, dois tipos de calor. Obviamente, ao discorrer sobre o fogo celestial, Aristóteles não se restringia a tratá-lo como o fogo ordinário, tendo podido facilmente atribuir a ele dignidade muito superior àquela das substâncias materiais que encontramos em nosso ambiente imediato. Além disso, Platão foi bastante explícito ao denominar “deuses” os corpos celestes ardentes, muito embora o filósofo não pudesse se referir ao fogo que constituía os elementos, propriamente dito, como “deus” (*Tim.* 39c-40b; cf. *Leg.* vii 821b-c, x 886d, 899a-b).

Se, no *De Philosophia*, Aristóteles distinguiu entre o calor dos céus e o do fogo comum, ou discorreu sobre calor celeste como material dos deuses celestes, é ao menos possível que ele tenha usado o termo “divino” no sentido de calor celeste. Além disso, mesmo se o próprio Aristóteles não tivesse denominado “divino” esse elemento, mas tivesse sido tão cuidadoso quanto Platão e, por conseguinte, usado o termo “divino” somente em relação aos corpos celestes compostos de calor celestial, não poderíamos descartar a possibilidade de que Cícero ou sua

fonte epicurista o tenha citado de modo ligeiramente equivocado. Desse modo, embora a caracterização da substância celestial como divina, à primeira vista, possa parecer apontar mais fortemente para o quinto elemento do que para o fogo como substância das estrelas, há tantas outras possibilidades, que não nos sentimos suficientemente seguros para sustentar uma prova unicamente na afirmação de Cícero. Com isso, não temos fundamentos fortes o suficiente para sustentar a teoria de que Aristóteles tenha mencionado o quinto elemento no *De Philosophia*.

A abordagem alternativa à teoria de que o *De Philosophia* de Aristóteles continha a discussão acerca do quinto elemento baseia-se em evidência doxográfica. Essa abordagem ocorre em tantas variações, que nenhum autor pode ser tomado como porta-voz. Bignone (1936), na modernidade, foi quem deu a essa abordagem seu maior impulso, porém ela remonta pelo menos até E. Heitz (1865), responsável pelo segundo grande avanço ao reconstruir o *De Philosophia* apenas dois anos depois de Bernays ter publicado sua obra.¹² Diferentemente de Bernays, Heitz não tinha nenhuma opinião prévia de que o *De Philosophia* era, em termos de doutrina, similar aos tratados aristotélicos. Como uma antecipação da hipótese evolucionária de Jaeger, Heitz sugeriu que, em seus primórdios, a filosofia de Aristóteles ainda estava sob influência platônica. Por conseguinte, ele não via nenhum motivo para explicar as aparentes diferenças entre o *De Philosophia* e obras surgidas posteriormente. De fato, ele explorou essas diferenças para contribuir com o nosso conhecimento acerca das primeiras obras. Seu método pode ser descrito aproximadamente como segue: se um escritor mais tardio atribui a Aristóteles qualquer doutrina que não possa ser encontrada nas obras ainda existentes, então este escritor ou entendeu erroneamente o Aristóteles existente, ou derivou a doutrina de uma de suas obras perdidas. Obviamente, à medida que a probabilidade de um mal-entendido diminui, aumenta a probabilidade de que dado item doxográfico remonte a Aristóteles. Uma vez que podemos mensurar a probabilidade de um mal-

¹² Bignone (1936); Heitz (1865, p. 179-189).

entendido através de uma ponderação da confiabilidade no doxógrafo e em suas fontes, e através do consenso das provas, podemos acrescentar algo a nosso conhecimento sobre as obras perdidas de Aristóteles. Para ser mais exato, a abordagem doxográfica iniciada por Heinz é subjetiva e, na melhor das hipóteses, gera probabilidades. Todavia, ela tem sido vastamente aceita por ter alcançado resultados surpreendentes, principalmente para o livro iii de *De Philosophia*, em que o conteúdo geral (cosmologia e teologia) é estabelecido, embora as referências específicas sejam escassas.

Observemos de forma específica a aplicação desta abordagem do quinto elemento. Em primeiro lugar, há um grande número de referências, na literatura subsequente, a um “quinto corpo” (πέμπτον σῶμα) ou a “um corpo movendo em um círculo” (κυκλοφορικὸν ou κυκλοφορητικὸν σῶμα). Algumas dessas referências são atribuídas a Aristóteles, mas não a uma obra específica; e algumas delas mostram que Aristóteles denominava esse elemento o “quinto corpo” (*Aet.* I 7-32; ii 30.6). Nosso primeiro pensamento, naturalmente, será de que todas essas referências se originam de *Caelo*. Uma investigação mais cuidadosa, todavia, revela que, em *De Caelo*, Aristóteles nunca menciona um “quinto corpo” nem usa os adjetivos *κυκλοφορικὸν* ou *κυκλοφορητικὸν*. Por conseguinte, alguns pesquisadores concluem que essas doxografias certamente se originam de algumas discussões perdidas em que esses termos tenham sido utilizados.¹³ Além disso, Cícero e os *Reconhecimentos Clementinos* dizem que Aristóteles acrescentou aos quatro elementos tradicionais uma “quinta natureza” ou “quinta classe” (*quinta natura, quintum genus*), que constitui

¹³ E.g. Heitz (1865, p. 185–186) e Pépin (1964, p. 222–223). Apresentei a prova em sua forma menos trabalhada. Frequentemente ela é um pouco amenizada e acompanhada de palavras como “provavelmente”. Por exemplo, Pépin, ao admitir que essas expressões pudessem ter sido derivadas de *Caelo* pela imprecisão de algum doxógrafo, acrescenta: “mas nada nos impede de supor que essas expressões, na verdade, pertençam a um estágio anterior de sua terminologia”. Ele, então, opta pela interpretação mais recente, porque a divergência ciceroniana em relação aos tratados subsistentes o convenceu de que a tradição doxográfica inspira-se no *De Philosophia* bem como no *De Caelo*. Jaeger (1948, p. 144) vale-se da doxografia apenas como evidência da terminologia de Aristóteles, visto que ele já aceitara a presença desse elemento com base no texto de Cícero.

os corpos celestes e as almas humanas (fr. 27 = Cic. *Acad.* i 26; *Tusc.* i 22, 41, 65-6; Clem. Rom. *Recog.* 8.15). Essa quinta natureza é “inominada” (*ἄκατονόμαστον*). Nas obras subsistentes, Aristóteles não diz nem que essa natureza é inominada, nem que ela é a substância da alma. Por essa razão, alguns pesquisadores concluem que esses relatos também remontam ao *De Philosophia*.¹⁴

Outra confirmação em defesa da presença do quinto elemento no *De Philosophia* deve ser depreendida por meio desse mesmo método. Cícero diz: “Como certos seres vivos nascem na terra, outros na água, e ainda outros no ar, parece absurdo a Aristóteles pensar que nenhum ser vivo tenha nascido naquele elemento que seria mais apropriado para o aparecimento de seres vivos. Além disso, os corpos celestiais ocupam a região do éter. Como é muito tênue e está sempre em movimento e cheio de vida, de algum modo é necessário que se produzam seres vivos e esses sejam dotados da mais bem desenvolvida capacidade de percepção e de altíssima mobilidade. Portanto, como os corpos celestiais nascem no éter, é razoável que sensação e inteligência estejam presentes neles (*Nat. D.* ii 42). Apesar de esta passagem mencionar o éter, a presença do vocábulo, ~~propriamente dito~~, não remete ao quinto elemento, já que o argumento oferece uma série de apenas quatro elementos. Entretanto, algumas das variações desse argumento preservam o mesmo raciocínio analógico e, ainda, lançam mão de uma série de cinco elementos.¹⁵ Considerando juntamente todas essas variações, alguns pesquisadores inferiram que Aristóteles, originalmente, usava um argumento analógico para provar que, já que há coisas vivas em cada um dos quatro elementos, deve haver coisas vivas no quinto, isto é, os corpos celestes.¹⁶ Como não se encontra nos

¹⁴ E.g. Heitz (1865, p. 186–188) e Pépin (1964, p. 223), para um debate explícito da atribuição. Muitos escritores, no entanto, aceitam a atribuição sem questioná-la.

¹⁵ Fílon, *De Gig.* 2.7-8; *De Plant.* 3.12; *Aet. Mund.* 14-45, coletados por Walzer (ARISTÓTELES, 1934, p. 87–88) como *De Phil. fr.* 22. Cf. também Platão, *Epin.* 984d-5b.

¹⁶ Jaeger (1948, p. 143–146).

escritos subsistentes, esse argumento também deve provir de *De Philosophia*.

Convencidos de que este método provou a presença do quinto elemento no *De Philosophia*, podemos usá-lo para acrescer quase toda referência ao éter ou ao quinto elemento, se não como um fragmento, pelo menos como um eco de Aristóteles. Como observaram alguns escritores, ou todas as doxografias referentes ao quinto elemento como algo atribuído ao *De Philosophia* podem ser consideradas interpretações errôneas do *De Caelo*, ou todas as outras referências a um quinto elemento terão de ser consideradas, ao menos hipoteticamente, como ecos do *De Philosophia*.¹⁷ Qualquer uma dessas referências em divergência com o *De Caelo* pode ser adicionada ao nosso rol de informações sobre o *De Philosophia*. Essa linha de raciocínio produziu uma enxurrada de supostos ecos.¹⁸ Mesmo a polêmica de Epicuro, aparentemente generalizada e encontrada em Lucretius v e em outros lugares, pode ser interpretada como uma investida contrária ao *De Philosophia*.¹⁹

Apesar dos riscos de um raciocínio circular inerente à abordagem doxográfica, o método é válido, se for cuidadosamente aplicado. A chave para sua aplicação é a avaliação cuidadosa e crítica da precisão dos relatos doxográficos. Somente quando sua precisão puder ser confirmada é que um relato doxográfico que se desvia da doutrina dos tratados poderá ser considerado uma evidência para as obras perdidas de Aristóteles. Finalmente, depois de estabelecida de forma confiável a referência como evidência de uma obra perdida é que podemos tentar identificar a obra

¹⁷ Mariotti (1940b); Pépin (1964, p. 223).

¹⁸ Cf. a lista dos livros e artigos em Moraux (1963, 1215) e Berti (n. 4) 103-7. O livro de Pépin (n. 4) segue a mesma tendência. O método foi aplicado até mesmo a Aristóteles para atribuir *Cael.* I 3.270b16-25 e *Meteor.* i 3.339b19-30 ao *De Philosophia*, porque essas passagens não se encaixam tão bem em seus contextos. (Effe [n. 2] 39-41).

¹⁹ Cf. Bignone (1936, p. 406–503). Bignone (1936, p. 425) considera o termo “éter” em Lucrécio v 128 e 143 uma confirmação posterior da presença do quinto elemento no *De Philosophia*. Aparentemente, ele não percebeu que em Lucrécio v 143, o termo encontra-se numa série constituída de terra, fogo, água e éter e, portanto, designa mais provavelmente o ar do que o quinto elemento aristotélico.

específica a que se refere. Essa identificação requer uma análise mais cuidadosa e uma demonstração rigorosa de uma afinidade lógica criteriosa entre a referência em questão e um fragmento explicitamente atribuído àquela obra por um testemunho antigo confiável.²⁰ Claramente, então, todo o processo – a fim de obter êxito – dependerá da avaliação da precisão dos relatos doxográficos e de sua relação com os tratados subsistentes.

Para testar a validade da abordagem doxográfica para a teoria de que o quinto elemento foi discutido no *De Philosophia*, podemos iniciar com a terminologia utilizada para ele. O termo mais importante em questão é “quinto corpo”, um termo obviamente diferente daquele usado por Aristóteles no *De Caelo*, a saber, “primeiro corpo”. Essa discrepância, à primeira vista, sugere que as doxografias originaram-se de uma obra perdida, e não do *De Caelo*. Contudo, se considerarmos a questão um pouco mais a fundo, não poderemos evitar um pequeno retrocesso de nossa impressão inicial. O termo “primeiro corpo” implica um juízo de valor e é apropriado somente para alguém que acredita no valor exaltado desse corpo, como Aristóteles de fato acreditava (cf. *Cael.* i 2, 269a18-32, b13-17). O termo “quinto corpo” é um termo objetivo e, embora possa ser usado por alguém que acredite que o quinto elemento seja melhor, ele meramente descreve um elemento de um sistema cosmológico sem julgá-lo. Esse é precisamente o termo que se esperaria ser preferido por um doxógrafo pertencente a um mundo que, em grande parte, aceitava como canônicos os quatro elementos de Empédocles, Platão, e dos populares estoicos. Consequentemente, é fácil, se não ainda mais fácil, explicar o “quinto corpo” como um termo muito mais provavelmente criado por um doxógrafo do que tomado de uma obra perdida do jovem Aristóteles.²¹ Até mesmo a alegação de Aécio, de que o próprio Aristóteles o denominava “o quinto corpo” (Estobeu, *Ecl.* i 502) é uma evidência insuficiente para estabelecer a presença do quinto elemento numa obra perdida, pois o termo “quinto elemento” foi eventualmente aceito como um termo adequado para

²⁰ Cf. Wilpert (1955b).

²¹ Cf. H. J. Easterling (1964).

expressar o elemento celestial em *De Caelo* (cf. Xenarco de Seleucia e Nicolau de Damasco citados por Simpl. *in Cael.* 13.18; 20.12; 21.33 Heiberg) não apenas por doxógrafos e comentadores tardios, mas também por estudiosos de Aristóteles. É bastante compreensível a confusão na terminologia doxográfica.

Além disso, mesmo que a doxografia não incorra em erro, o máximo que consegue provar é que Aristóteles usou o termo alguma vez em alguma obra. A obra específica, contudo, não pode ser determinada.²² De fato, se tivéssemos apenas as doxografias, mas nenhuma das obras reais de Aristóteles, teríamos que conjecturar a teoria presente no *De Caelo* ou na *Física*, já que a única referência doxográfica que menciona uma fonte para a discussão do “quinto corpo” (AETIUS ii, 10.3) a atribui a essas obras. Por isso, podemos concluir apenas que “quinto corpo” é o termo de um doxógrafo, e não um termo usado pelo próprio Aristóteles, e não há absolutamente nenhuma evidência de que Aristóteles tenha abordado esse assunto numa obra perdida.

Se o termo “quinto corpo” não pode ser usado para provar que as doxografias remontam a uma obra perdida, os termos *κυκλοφορικόν* e *κυκλοφορητικόν* têm menor importância ainda, pois, em *De Caelo*, Aristóteles denomina o corpo celeste *τὸ ἐγκύκλιον σῶμα* (*Cael.* ii, 3.286a11-12, b6-7), *τὸ κυκλικόν σῶμα* (*Cael.* ii 7.289a30) e também *τὸ κύκλω φερόμενον σῶμα* (*Cael.* i 3.269b30). Como os doxógrafos transmitiam uma tradição que era raramente, quando muito, cotejada com as fontes, sua terminologia não é uma indicação satisfatória da terminologia da fonte original e, portanto, não serve de evidência da fonte do material doxográfico.

As referências de Cícero e dos *Reconhecimentos Clementinos* (citados como *De Philosophia* fr. 27 Ross) a uma quinta natureza, inominada, que serve como substância comum aos corpos celestes e às almas humanas, ou pelo menos à faculdade intelectual da alma,

²² A tradição doxográfica como um todo deriva-se de tantas fontes aristotélicas para nos permitir identificar um dado *placitum* em uma única obra. H. Diels (1929) arrola algumas das referências aos tratados subsistentes.

apresentam uma situação um pouco diferente. Aqui, não é apenas a terminologia (*ἄκατονόμαστον*) que parece inexistir nos tratados, mas também a própria ideia de que a alma é composta por uma substância tão corpórea quanto a substância dos corpos celestes.²³ Se Aristóteles, de fato, mantinha essa teoria, sua inexistência nos tratados subsistentes praticamente assegura sua presença numa obra perdida. Entretanto, é muito difícil conciliar uma concepção corpórea da alma com a filosofia de Aristóteles em termos gerais, mesmo se admitirmos o seu desenvolvimento. A concepção mais antiga de Aristóteles acerca da alma tal qual expressa em seu diálogo *Eudemus* dizia ser a alma uma forma incorpórea (fr. 8 Ross), uma concepção similar àquela encontrada no *Fédon* de Platão. Com o passar dos anos, essas concepções se modificaram, mas não se encontra, em nenhum lugar, a mínima sugestão de que ele, alguma vez, tenha se afastado da posição platônica fundamental de que a alma é incorpórea.²⁴ Assim, se postularmos uma teoria corpórea da alma em alguma obra perdida, teremos de lidar com o problema de acomodar uma fase materialista na evolução de sua teoria sobre a alma. Devemos postular uma dupla mudança, do imaterial para o material e, novamente, para o imaterial? Ou devemos presumir que o quinto elemento é incorpóreo e correr o risco ou de colocar em consonância uma teoria dessa natureza com o *De Caelo* ou de explicar uma mudança na doutrina

²³ O termo “inominado” (*ἄκατονόμαστον*), que a doxografia recente alega ser um termo do próprio Aristóteles para nomear a substância dos céus (e.g. Clem. Rom. *Recogn.* 8.14 [= *De Phil. fr.* 27 Ross] e Psellus (1948, p. 69), é em si inadequado – tanto quanto o termo “quinto corpo” – para fundamentar a hipótese de que o quinto elemento tenha sido tratado numa obra perdida. O relato impreciso de Aristóteles sobre o nome tradicional “éter” e sua crítica aberta ao uso que Anaxágoras dá ao termo (*Cael.* i 3.270b16-25), além de sua preferência por paráfrases descritivas em vez de palavras simples, bastam para explicar o termo doxográfico. Ademais, ele ocorre apenas em doxografias mais tardias e pode muito bem ter sido influenciado pelas doxografias preocupadas com a substância da alma. Nesse caso, o termo perde seu valor como evidência autônoma da doutrina cosmológica de Aristóteles e deve ser tomada como parte da doxografia da doutrina aristotélica da natureza da alma.

²⁴ Cf. F. Nuyens (1948). A evolução da psicologia de Aristóteles é tema de muito debate desde Nuyens. Para um breve levantamento, ver W. Fortenbaugh (1967, p. 318–320).

refletida do *De Caelo*, em que o elemento das estrelas é considerado corpóreo?²⁵

Tais questões têm provocado uma série de discussões e dúvidas generalizadas se as proposições de Cícero podem-se referir a uma crença de que a alma consiste no quinto elemento. Uma interpretação alternativa é de que a quinta e inominada natureza de Cícero remete a alguma entidade incorpórea, constitutiva da alma tanto dos homens quanto dos corpos celestes.²⁶ Se este for o caso, as proposições de Cícero não têm nenhuma validade para estabelecer a presença do quinto elemento em nenhuma obra. Doutro modo, as referências de Cícero podem ser reflexo de um equívoco sobre alguma coisa nos tratados subsistentes e, por essa razão, não podem ser tomadas como evidência de uma obra perdida.²⁷ A questão acerca da

²⁵ Essas sugestões procuram preservar a credibilidade de Cícero. C. Lefèvre (1971, p. 5–43) aceita a mudança dupla, ao passo que Pépin (1964, p. 245–247) sugere que Aristóteles via o quinto elemento como incorpóreo. A sugestão de Pépin, que não pode ser comprovada no *De Philosophia* e contraria o *Cael.* i 3, parece ser um ato desesperado de salvar a reputação de Cícero.

²⁶ E.g. Moraux (1963, 1213-1226) e Easterling (1964, p. 73–85).

²⁷ Um dos motivos possíveis para o equívoco é que Cícero ou sua fonte aprenderam que Aristóteles acreditava ser a alma de uma natureza totalmente distinta da dos quatro elementos físicos do corpo (seja a concepção em *Eudemus*, seja a dos tratados subsistentes em que a alma é considerada a primeira realidade do corpo) e, então, erroneamente relacionaram essa natureza à do elemento dos corpos celestes, que nos tratados é considerada o quinto elemento corpóreo, distinto dos quatro terrestres. Se esse equívoco não afligiu Cícero, com certeza afligiu escritores posteriores (para uma discussão mais abrangente, ver Easterling (1964, p. 73–85); cf. também Effe [n. 2] 148-55; e Moraux (1963, 1213-1224).

É possível também que as proposições de Cícero reflitam uma distorção do único relato de como as faculdades da alma são transmitidas para os descendentes (*Gen. An.* ii 3.736b29-73a1) – sobre essa passagem cf. Solmsen (1957). Aqui Aristóteles alega que a faculdade da alma está “associada a (*κεκοινωνηκέναι*) um corpo diferente e mais divino do que os assim chamados [quatro] elementos”, um corpo que ele continua a identificar com “o pneuma... e a substância natural dentro do pneuma que é análoga ao elemento das estrelas”. Ele não alega de fato que a alma consiste no pneuma ou da substância não nomeada no pneuma, mas coloca a alma em íntima associação com o pneuma quando diz que a alma participa (*κεκοινωνηκέναι*) dessa substância corpórea; e afirma claramente que o componente não nomeado do pneuma que é significativo na transmissão de faculdades físicas é análogo ao elemento das estrelas. Não seria tão difícil para um leitor desse texto relacionar a alma a essa substância não

confiabilidade e interpretação de Cícero, bastante debatida, é complexa demais para ser tratada aqui e nem seria necessário fazê-lo²⁸, pois, mesmo a possibilidade de interpretações alternativas ou de alguma forma de equívoco diminui o valor de Cícero como testemunha da presença do quinto elemento no *De Philosophia*. Essas possibilidades, no que diz respeito a Cícero, são muito numerosas e muito provavelmente seriam ignoradas. Por fim, independentemente da confiabilidade de Cícero ou da interpretação que se faça de suas proposições, não há motivos para aceitar que essa doutrina da natureza da alma estivesse mais provavelmente presente no *De Philosophia* do que em qualquer outra obra perdida.²⁹ Disso resulta que a prova de Cícero e os *Reconhecimentos Clementinos* são quase completamente inúteis como evidência da presença da teoria sobre um quinto elemento no *De Philosophia*.

O único modo de ainda encontrar um caminho que vai do testemunho de Cícero à hipótese de que o quinto elemento constava do *De Philosophia* é sustentar que o conhecimento que Cícero tinha de Aristóteles provinha principalmente de obras publicadas que se perderam. Assim, independentemente da precisão da informação relatada, a simples menção ao quinto elemento, ou talvez mesmo à quinta “natureza”, pode-se tornar evidência para a hipótese de que Aristóteles tenha apresentado a doutrina do quinto elemento em alguma obra perdida, como o *De Philosophia*. Essa alegação baseia-se na observação de que Cícero conhecia bem as primeiras obras de Aristóteles e as citava livremente, porém sabia relativamente pouco sobre os tratados aristotélicos. Também reforça esse argumento a hipótese, outrora comum, de que os tratados de Aristóteles eram praticamente desconhecidos até a época de Cícero. De

nomeada no pneuma e, então, continuar a identificar essa substância como o quinto elemento que constitui os corpos celestes.

²⁸ Para uma síntese da controvérsia com bibliografia relevante, ver Berti (1962) e Chroust (1973). Para as obras aí citadas, acresçam-se Pépin (1964), Moraux (1965), Berti (1965), Bos (1973), Lefèvre (1971) e Chroust (1972).

²⁹ O *Eudemus* tem sido frequentemente sugerido por autores como Mariotti (1940a), Gigon (1959, 1972, 1960) e Grilli (1962).

acordo com Estrabão xiii 1.54 (608-9 C) e Plutarco (*Sulla* 26. 1-2), Neleu de Escépcis herdou os tratados de Aristóteles de seu mestre Teofrasto na Ásia Menor. Os familiares de Neleu os esconderam em um porão ou uma gruta para mantê-los a salvo dos reis de Pérgamo que colecionavam livros, até os manuscritos terem sido vendidos ao colecionador Apelição de Teos, que os levou para Atenas e, no início do século I a.C., talvez tenha tentado copiar o texto já deteriorado. Ao retornar do cerco a Atenas, Sula levou para Roma os manuscritos e os incorporou aos acervos locais, em expansão à época.³⁰ Tais manuscritos podem ter contribuído para um reavivamento dos estudos aristotélicos no século I a.C., liderado por Andrônico de Rodes, que produziu uma nova edição do texto e averiguou a ordem lógica e o conteúdo dos tratados de Aristóteles.³¹

Não restam dúvidas de que, depois de Andrônico, a doutrina aristotélica acerca do quinto elemento tornou-se bem conhecida nos círculos de eruditos. Durante a Era Augustana, o peripatético Xenarco de Selêucia escreveu “Contra a quinta substância”, que refutava a doutrina baseada no *De Caelo*.³² Nicolau de Damasco – filósofo amigo de Marco Antônio e Cleópatra, do rei Herodes, o Grande, e do imperador Augusto – compendiou a doutrina do *De Caelo*, para uso popular, por assim dizer, em *Sobre a Filosofia de Aristóteles*.³³ O filósofo judeu Fílon de Alexandria

³⁰ Sobre a história dos livros de Aristóteles, ver Düring (1957), Chroust (1962) e uma discussão completa e totalmente documentada por Moraux (1973). A história do aristotelismo no século I a.C. foi exaustivamente discutida por Moraux (1973); para uma síntese, cf. Moreau (1962).

³¹ Cf. Plezia (1946), Düring (1957, p. 420–425) e Moraux (1973, p. 45–94). Se Andrônico trabalhou em Roma ou em Atenas e se antes ou depois da morte de Cícero ainda é uma questão incerta (MORAUX, 1973, p. 45–58).

³² Ver Moraux (1967, p. 1423–1426, 1973, p. 198–206).

³³ Essa síntese foi preservada numa tradução siríaca, editada em inglês, traduzida e comentada por Drossaart-Lulofs (NICOLAU, 1965). Para questões referentes à vida e à atividade filosófica de Nicolau, ver Nicolau (1965, p. 1-5; 20-23) e Moraux (1973, p. 445–450). Para sua síntese de *Caelo*, ver Nicolau (1965, p. 82–87), além de Moraux (1973, p. 475–476). Sua síntese do *De Caelo* i 1-ii 1 infelizmente não consta do manuscrito siríaco.

discutia e algumas vezes utilizava a doutrina do quinto elemento.³⁴ Assim, nas fontes augustanas ou pós-augustanas, o conhecimento do quinto elemento ou as referências a ele mediante os termos “quinta substância” ou “quinto corpo” de modo nenhum devem ser considerados termos dependentes do *De Philosophia* devido à falta de conhecimento do *De Caelo*.

Anteriormente a Andrônico, entretanto, as doutrinas aristotélicas do *De Caelo* eram menos acessíveis. Embora saibamos que Estrabão e Plutarco exageraram ao afirmar que os tratados eram totalmente desconhecidos antes de Andrônico, uma lista de obras aristotélicas que parece refletir o acervo da biblioteca de Alexandria ou da Escola Peripatética em fins do século III a.C. omite a maior parte das obras de física e biologia, dentre elas, o *De Caelo*.³⁵ Ainda não é certo se isso evidenciaria que as obras de física não eram tão amplamente disponibilizadas.³⁶ Todavia, sabemos, de fato, que os peripatéticos depois de Estratão (morto por volta de 270 a.C.) demonstravam pouco interesse por assuntos de física, até o reavivamento no século I a.C.³⁷ Dessa forma, fica claro que, ainda que os livros de Aristóteles estivessem disponíveis, as obras de física não eram lidas frequentemente.

Seria precipitado, contudo, concluir que todo o conhecimento das doutrinas de física de Aristóteles durante os séculos II e início do I a.C.

³⁴ *Quis Heres* 283; *De Plantat.* 3, cf. 12; *Quaest. Gen.* 3.6; 4.8; *Quaest. Ex.* 2.73. O próprio Fílon parece considerar insolúvel a questão da natureza dos corpos celestes (*De Somm.* 1.21-4). Ele usa tanto a concepção estoica de que os céus consistem em um tipo especial de fogo (*Quis Heres* 133-6; *Mos.* 2.148) quanto a peripatética, de que eles consistem no quinto elemento. Para uma discussão completa, ver Drummond (1888, p. 273–279), e Moraux (1963, p. 1235–1236).

³⁵ Moraux (1951) mostrou que o catálogo de Diógenes Laércio v 22-7 remonta ao período helenístico e supõe que ele represente o acervo da biblioteca da Escola Peripatética de cerca de 200 a.C. Düring (1956, 1957, p. 67-69; 90-92) apontou inconsistências na suposição de Moraux e argumenta novamente a favor da tradicional atribuição a Hermippus (século III a.C.). A questão permanece em aberto (MORAUX, 1973).

³⁶ Cf. Moraux (1951, p. 313–320) e Düring (1950, 1956, 1957).

³⁷ Para uma pesquisa sobre a Escola Peripatética nesse período, cf. Moreau (1962) ou Brink (1940). O problema do declínio da Escola Peripatética é discutido por Lynch (1972).

tenha advindo das obras publicadas. Os tratados estavam disponíveis, mesmo em Roma, para aqueles ávidos o suficiente para encontrá-los. O próprio Cícero é um dos que não pouparam esforços para ler pelo menos alguns dos tratados de Aristóteles.³⁸ O conhecimento de Cícero sobre a quinta substância também poderia ser interpretado como evidência de que o *De Caelo* não era totalmente desconhecido à sua época. Ademais, a fonte da qual Cícero conhecia o quinto elemento pode ter sido ou Antíoco de Ascalão, líder da Academia na época em que Cícero esteve em Atenas (em 79 a.C.), ou Posidônio, que Cícero provavelmente tenha conhecido em Rodes, na mesma viagem.³⁹ Os tratados poderiam ter estado disponíveis nas duas cidades o tempo todo. Com efeito, a essa altura, Apelício já havia levado os tratados de Escépcis para Atenas, o que não descarta a possibilidade de alguns estudiosos terem visto os manuscritos ou mesmo uma cópia deles, antes de Sula tê-los levado embora. Além disso, não devemos nos esquecer de que a história da filosofia, um assunto iniciado por Aristóteles e levado a novos patamares por Teofrasto e Eudemo, nunca foi deixada de lado no período helenístico. Embora tratada com menor compreensão do que demonstrara Teofrasto, esse assunto produziu diversas biografias de filósofos, das quais sabemos apenas o título, e também doxografias, das quais até mesmo os autores e os títulos caíram em esquecimento. Podemos depreender que essas doxografias realmente existiram com base no fato de informações doxográficas dessa natureza terem chegado até os primeiros séculos de nossa era e terem sido usadas por Diógenes Laércio e Aécio (de Antioquia). Por conseguinte, independentemente de se os tratados de Aristóteles estavam facilmente disponíveis ou inacessíveis, e independentemente de se a Escola

³⁸ Moraux (1973, p. 3–44) expôs de modo convincente a questão acerca da disponibilidade dos tratados de Aristóteles independentemente dos manuscritos de Escépcis. A evidência do acesso de Cícero aos tratados também foi reunida e discutida por Moraux (1973, p. 33–41).

³⁹ Luck (1953, p. 36–40) aponta Antíoco como base das alegações de Cícero sobre a quinta natureza como substância da alma; e Düring (1950) sugere que Cícero possa ter conhecido Aristóteles de maneira geral a partir da obra de Posidônio e ter visto obras aristotélicas na biblioteca de Rodes.

Peripatética estava ou não interessada em questões de física, é provável que as principais ideias da doutrina de Aristóteles tenham sobrevivido ao longo do período helenístico e que possam ter encontrado expressão literária a qualquer tempo. Com efeito, parece que a maior parte das informações de Cícero sobre a filosofia aristotélica da física provém de tais manuais, e não de uma leitura pessoal das obras de Aristóteles.⁴⁰ Como Cícero valeu-se de manuais helenísticos que continham a filosofia refletida de Aristóteles, além de ter buscado em Roma tratados aristotélicos não publicados, seu conhecimento sobre a doutrina aristotélica do quinto elemento não comprova que tal doutrina se encerrava no *De Philosophia*.⁴¹

Uma importante referência doxográfica subsiste, a saber, *Nat. D.* ii 42 de Cícero (*De Phil.* fr. 21a, Ross), em que o estoico Balbo parece atribuir a Aristóteles o argumento de que, como a terra, a água e o ar são preenchidos com coisas vivas, os ocupantes do éter, isto é, os corpos celestes, devem ser, da mesma forma, vivos e dotados de movimento rápido e sentidos aguçados. Visto que o mesmo argumento analógico ocorre com uma série de cinco elementos, alegava-se que na versão do *De Philosophia* os corpos celestes consistiam no quinto elemento. Sobre essa teoria, a versão em Cícero é uma remodelação estoica da versão aristotélica para acomodá-la à teoria estoica dos quatro elementos.⁴²

⁴⁰ Ver Gigon (1959, 1973) e Moraux (1973, p. 41–43).

⁴¹ Cf. Easterling (1964, p. 73–85). As alegações de Cícero de que a alma ou a mente humana consiste em uma quinta substância dão corpo a uma ideia também atribuída a Critolau, peripatético do século II a.C. (*Aet.* i 7.21; *Tert. De An.* 5.2; Macrobius, *In Somn. Scip.* i 14.20). Tal fato aumenta o problema ainda mais. Se essa doxografia for confiável, Critolau pode ser, direta ou indiretamente, a fonte do equívoco sobre Aristóteles (Cícero conhecia e aprovava as concepções da virtude da alma de Critolau [*Tusc.* v 51]). Ou então as doxografias podem ter confundido a concepção de Aristóteles com a de Critolau. Por fim, a doxografia pode ter interpretado erroneamente tanto Critolau quanto Aristóteles.

⁴² Jaeger (1948, p. 143–146). Cf. Chroust (1973, p. 186–187). Embora Jaeger não use isso como prova ou mesmo confirmação da presença do quinto elemento em *De Philosophia*, sua teoria tornou-se parte de uma reconstrução global que coloca o quinto elemento em *De Philosophia* e, por isso, deve ser contextualizada. Sobre a possível fonte da reformulação estoica, ver Hahm (1977, p. 144, 176 n. 18, 267–273).

Uma análise cuidadosa das versões remanescentes, entretanto, mostra que o mesmo argumento é usado para três propósitos distintos. Um conjunto atesta a divindade dos corpos celestes; outro admite que os corpos celestes são as coisas vivas no éter e tenta provar que os espíritos devem estar presentes no ar; e o terceiro prova que o universo é eterno. Há ainda uma tentativa híbrida de provar tanto a divindade das estrelas quanto a existência de demônios no ar.⁴³ Visto que tanto a prova para espíritos no ar quanto aquela para a eternidade do cosmo assumem a conclusão da prova de que os corpos celestes são seres vivos divinos, somos tentados a atribuir a origem da prova do ‘espírito’ e a da ‘eternidade’ a um período posterior ao da prova da divindade das estrelas. Os cinco elementos ocorrem apenas na prova do ‘espírito’ e na da ‘eternidade’, mas não na prova da divindade das estrelas, que é presumivelmente anterior. Do exposto, deveríamos concluir que uma prova da existência divina baseada nos quatro elementos tenha sido remodelada em provas posteriores por alguém que acreditava nos cinco elementos. Uma hipótese dessa natureza é no mínimo tão sustentável quanto a hipótese de que a prova de “deus” baseada nos quatro elementos, a prova do “demônio” baseada nos quatro e cinco elementos, e a prova da “eternidade” baseada nos cinco elementos foram todas remodeladas a partir da prova aristotélica de deus com base nos cinco elementos. Somente mediante uma escolha excessivamente arbitrária de elementos de um lugar e de outro é que a última hipótese pode almejar reconstruir a prova aristotélica original.⁴⁴ Desse modo, ou admitimos que Aristóteles tenha usado, de fato, uma prova pouco consistente baseada nos quatro elementos, como afirma o [personagem] estoico de Cícero, ou nos entregamos completamente à desesperança de reconstruir o argumento aristotélico original. Em todo o caso, o fragmento

⁴³ Prova da divindade dos corpos celestes: Cic. *Nat. D.* ii 42; Sext. *Emp. Adv. Phys.* i 49; cf. *Aët.* v 20.1. Prova dos espíritos: Filon, *De Somn.* 1.135; *De Gig.* 2.7-8; *De Plantat.* 3.12; Apuleius *De Deo Socr.* 8.137; Platão, *Epin.* 984d-5b. Prova da eternidade do cosmo: Filon, *Aet. Mund.* 14.45. Prova híbrida: Sext. *Emp. Adv. Phys.* i 86. Cf. a discussão de Reinhardt (1926, p. 62–64).

⁴⁴ Cf. Reinhardt (1926, p. 62-56).

perde todo seu valor como prova da teoria aristotélica sobre o quinto elemento no *De Philosophia*.

Em última análise, todos os relatos doxográficos que provariam que Aristóteles tenha discutido o quinto elemento no *De Philosophia* não resistem ao teste crucial. Em todo o caso, a probabilidade de equívoco, de influências de doutrinas dos tratados ou de adaptação deliberada é alta demais para considerar quaisquer desses relatos evidência de uma obra perdida. Nem o *ardor caeli* de Cícero, nem os registros doxográficos, tomados isolada ou coletivamente, podem ser usados para produzir uma prova bem embasada para a teoria de que Aristóteles tenha discutido o quinto elemento no *De Philosophia*. Até que se descubram outras evidências, essa teoria venerável deve ser considerada, quando muito, uma conjectura improvada.

Consideremos neste momento a evidência em favor do outro lado. Acabamos de ver que *Nat. D.* ii 42 de Cícero (= *De Phil.* fr. 21a), se tomado como evidência para o *De Philosophia*, versa sobre um universo de quatro elementos com os corpos celestes constituídos de fogo. Vimos também que o *ardor caeli* em *Nat. D.* i 33 de Cícero (= *De Phil.* fr. 26), o trecho fundamental para reconstruir o Livro III do *De Philosophia*, não pode ser tomado como evidência para a presença do quinto elemento. A palavra *ardor* significa, literalmente, “calor” e, apesar disso, refere-se a fenômenos celestes que são luminosos, ou mesmo quentes (por exemplo, relâmpagos, cometas e estrelas). Se essa referência aponta para alguma coisa, é para a presença de uma palavra tal como *θερμότης* ou *θερμόν* no original grego. Isso pode ser, portanto, um indício de que Aristóteles ainda não havia chegado à conclusão de que o elemento dos céus era diferente do fogo.

Um pouco mais valiosas podem ser várias passagens de Fílon atribuídas a *De Philosophia* de acordo com seu conteúdo.⁴⁵ Numa delas, Fílon descreve como um homem, vendo com assombro a atividade do

⁴⁵ Para uma discussão completa da atribuição dessas provas a Aristóteles, ver Effe (1970, p. 7–17).

cosmo, chega à conclusão de que aqueles são obras de deus (*Leg. Alleg.* 3.97-99 [= *De Phil.* fr. 13]). Cícero, em *Nat. D.* ii 95-96 (= fr. 13), atribui a Aristóteles a prova da existência de deus. O relato de Fílon descreve o cosmo região por região: a terra, a água, o ar e os céus – uma série de apenas quatro regiões. Fílon também registra anonimamente várias provas da eternidade do cosmo, um assunto que Simplício (em *Cael.* 289.1-15 [= fr. 16]) sugere que estivesse incluído no *De Philosophia*.⁴⁶ Numa dessas provas, Fílon afirma que os quatro elementos do homem foram emprestados do cosmo e retornam a seus lugares naturais no momento da morte; mas, no cosmo, todos os quatro elementos já estão em seus lugares naturais: a terra ao centro, a água espalhada sobre a terra, o ar na região entre a água e o fogo, e o fogo na região mais alta de todas (*ἀνωτάτω*, *Aet. Mund.* 33 [= *De Phil.* 19b]). “A mais alta de todas” não pode significar logo abaixo do quinto elemento, pois Aristóteles baseia seu argumento no fato de que toda e cada uma das partes do cosmo estão em seu lugar natural. Seu argumento estaria incompleto e seriamente enfraquecido se ele não mencionasse um dos elementos, o elemento das estrelas. Assim, podemos concluir apenas que o elemento das estrelas é o fogo.⁴⁷

A evidência de Fílon é importante, já que ele mesmo se mostrava indeciso quanto ao fato de o cosmo consistir em quatro ou em cinco elementos. E, assim, parece seguir sua fonte, falando, às vezes, de um cosmo composto por cinco elementos e, outras vezes (mais frequentemente), de um cosmo estoico, composto por quatro elementos.⁴⁸ Por isso estamos razoavelmente certos de que Fílon não modificou sua fonte sobre este assunto. Também não há nenhuma evidência do

⁴⁶ Simpl. in *Cael.* 289.1-15 (= *De Phil.* fr. 16 Ross). Deve-se ter cuidado no uso da evidência de Simplício, visto que sua informação não provém diretamente do *De Philosophia*. Cf. Cherniss (1944, p. 119), Saffrey (1955, p. 38–39) e Aristóteles (1963a, p. 467).

⁴⁷ Effe (1970, p. 19–20) tenta evitar essa conclusão sugerindo que a versão de Fílon pudesse ser equiparada aqui às concepções platônica e estoica ou até mesmo que Fílon pudesse tê-la extraído de uma seção em que Aristóteles evidenciava o corpo humano e tenha se esquecido de mencionar o quinto elemento celeste. Effe tratou esse fragmento como *Nat. D.* ii 42 de Cícero (= *De Phil.* 21a) e buscou justificar, com isso, sua cosmologia dos quatro elementos.

⁴⁸ Ver nota 34.

estoicismo em seus argumentos que nos faça suspeitar que Panécio de Rodes, um dos poucos estoicos que acreditava que o cosmo fosse eterno, tenha sido um intermediário para esse argumento. Ambos os argumentos parecem aristotélicos e o segundo, que usa a ideia de lugares naturais e quatro elementos, é muito próximo ao *De Caelo* iii-iv. Por isso, se esses argumentos provêm do *De Philosophia*, temos alguns motivos para suspeitar que Aristóteles, em sua obra, ainda não havia chegado à conclusão de que os céus consistiam em um elemento diferente do fogo.

Em suma, é de fato significativo que uma análise crítica dos fragmentos atribuídos ao *De Philosophia* seja capaz de revelar muitas referências a uma cosmologia de quatro elementos (com o fogo na extremidade do universo), mas não uma única alusão a uma cosmologia de cinco elementos. Embora seja possível justificar as referências a uma cosmologia de quatro elementos como adaptações tardias e possivelmente estoicas, tal procedimento requer no mínimo uma referência irrefutável da presença do quinto elemento no *De Philosophia*. Como até então não foi encontrada nenhuma referência desse tipo, qualquer tentativa de justificar as referências da cosmologia de quatro elementos deve ser classificada como arbitrária e inconvincente. Resta-nos, então, avaliar o peso de um rol tão escasso de evidências. A ausência de qualquer evidência defensável em favor de uma cosmologia de cinco elementos, além de algumas sugestões da presença de uma cosmologia de quatro elementos, leva à inferência de que Aristóteles provavelmente não tenha introduzido o quinto elemento na cosmologia do *De Philosophia*. Embora a certeza sobre essa questão ainda esteja fora de nosso alcance, a ponderação das evidências pende para a hipótese de que Aristóteles, no *De Philosophia*, ainda acreditava que os corpos celestes eram constituídos de fogo.

As conseqüências dessa conclusão não podem ser esmiuçadas aqui, mas podemos avaliar alguns dos assuntos que serão afetados. Primeiramente, os fragmentos ou testemunhos usados para reconstruir o *De Philosophia* deverão ser reconsiderados. As referências de Cícero a uma quinta natureza ou substância que sirva de substância às almas e às estrelas (= *De Phil.* fr. 27 Ross, Walzer) agora podem ser descartadas com

segurança. Ainda que algum conteúdo aristotélico mais antigo e verdadeiro possa ser extraído dessas referências, a única justificativa para atribuir esse material especificamente ao *De Philosophia*, a saber, a menção ao quinto elemento como a substância dos céus, não mais se sustém. Analogamente, os supostos diversos ecos de um Aristóteles jovem, com base nas menções ao quinto elemento, também podem ser descartados.⁴⁹ Por outro lado, as referências de Cícero a Aristóteles em *Nat. D.* ii 42 e 44 podem estar numa situação um pouco mais segura como testemunhos do *De Philosophia*. Um dos maiores problemas de interpretá-las como referências ao *De Philosophia* era conciliá-las com a cosmologia de cinco elementos presumida no *De Philosophia*. Se, no *De Philosophia*, Aristóteles sustentava uma cosmologia de quatro elementos, alguns desses problemas desaparecem. Há, logicamente, o problema bastante real da contaminação estoica dessas passagens; no entanto, pelo menos uma área em que essa possível contaminação estoica tenha ocorrido – a cosmologia dos quatro elementos em *Nat. D.* ii 42 – pode agora receber uma interpretação diferente.⁵⁰ Mais que uma modificação estoica de Aristóteles, isso pode muito bem ser parte dos motivos para a atração que os estoicos sentiam por essas ideias aristotélicas. Além disso, a nova interpretação que pode ser dada ao *Nat. D.* ii 44 aumenta a divergência doutrinal em relação ao *De Caelo* e, por conseguinte, aumenta a probabilidade de *Nat. D.* de que ele tenha se originado em um dos tratados perdidos.

Isso nos leva a conseqüências interpretativas de uma cosmologia de quatro elementos no *De Philosophia*. Talvez seja *Nat. D.* ii 44 o fragmento mais afetado pela hipótese de uma cosmologia de quatro elementos. Nessa passagem, o estoico Balbo elogia Aristóteles por sua ideia de que todas as coisas que são movidas o são pela natureza, por força ou por vontade. O movimento circular dos corpos celestes não se deve à natureza, porque a natureza produz movimentos ou para baixo, devido ao

⁴⁹ Cf. notas 17 e 18.

⁵⁰ Sobre o problema da contaminação estoica e da distorção ciceroniana dessas passagens, ver Reinhardt (1926, p. 61–92); Cherniss (1944, p. 592, 595–602); Moraux (1963, p. 1213, 1223–1224); Chroust (1975b, p. 103–113); e Hahm (1977, p. 176, n. 18).

peso, ou para cima, devido à leveza. E esse movimento circular também não se deve à força, pois não há nenhuma força mais poderosa que mova os corpos celestes contrariamente à natureza. Logo, o movimento dos corpos celestes é voluntário. No passado, a aparente negação do movimento natural aos corpos celestes no *De Philosophia* colocou um dilema diante dos exegetas que consideravam uma cosmologia de cinco elementos. Eles tinham que ou esquadriñar uma explicação para a origem da teoria do quinto elemento, que em *De Caelo* foi deduzida diretamente da teoria dos movimentos naturais⁵¹; ou reconciliar a proposição de Cícero com a mecânica celeste do *De Caelo*, qualificando e restringindo a negação dos movimentos naturais a uma negação apenas do movimento inanimado do peso e da leveza.⁵² Uma interpretação simples e direta da proposição de Cícero é possível agora, admitindo-se que o cosmo consiste em apenas quatro elementos que se movem segundo a teoria dos movimentos naturais desenvolvida em *De Caelo* iii-iv.⁵³

De acordo com essa teoria, há apenas dois movimentos naturais, para cima e para baixo. Elementos deslocados de seu lugar natural mover-se-ão para cima ou para baixo, até que encontrem seu lugar natural, onde, por natureza, ficarão em repouso. Isso não significa que eles devem, necessariamente, permanecer em repouso. É possível que algumas coisas

⁵¹ Para algumas das tentativas de se encontrar um fundamento alternativo que postule a existência de um quinto elemento, ver Jaeger (1948, p. 139 e n. 1, cf. 143, 153) e Seeck (1964, p. 122).

⁵² Assim o fazem Berti (1962, p. 368–370); Gräser (1970, p. 16–27, 1972, p. 44–61); Effe (1970, p. 132–136) e Bos (1973, p. 48–49, 62–63, 99 e n. 34, cf. 61, n. 90). Embora cada um apresente uma interpretação ligeiramente diferente acerca da concepção aristotélica, todos minimizam a divergência entre a mecânica celeste do *De Caelo* e a do *Nat. D.* ii 44 de Cícero. Aqueles que propõem essa abordagem não percebem que quanto mais a mecânica celeste de *Nat. D.* ii 44, de Cícero, se aproxima da do *De Caelo*, menos se justifica atribuir a referência ao *De Philosophia* sob qualquer circunstância. O mais provável é que se trate de uma adaptação estoica do *De Caelo*.

⁵³ A teoria dos movimentos naturais também se encontra no contexto de uma cosmologia de quatro elementos em Fílon *Aet. Mund.* 28–34, passagem atribuída ao *De Philosophia* (= *fr.* 19b, Ross; cf. nota 45). Se essa referência, de fato, foi extraída do *De Philosophia*, temos uma confirmação adicional de que, no *De Philosophia*, Aristóteles sustentava uma teoria similar àquela apresentada no *De Caelo* iii-iv.

sejam movidas por alguma força mais poderosa que os empurre ou contrariamente à natureza para fora de seu lugar natural (como uma bola arremessada ao ar), ou não contrariamente à natureza, dentro de seu lugar natural (como uma bola que rola pelo chão). Assim, há uma terceira possibilidade, ilustrada por um homem caminhando no chão. Esse não é um movimento natural, pois, como uma coisa pesada e terrena, o movimento natural de um homem seria para baixo, em direção a terra, o que só ocorreria se ele caísse do alto. Também não é um movimento por força, como o movimento de um homem levado por um veículo ou uma bola rolando pelo chão. O movimento de caminhar do homem tem que ser voluntário, devido à sua própria livre vontade. Dessa forma, também, se os corpos celestes são constituídos de fogo, o lugar natural deles seria em cima, em direção à extremidade do universo, onde poderíamos esperar que repousassem. O fato de que se movem dentro de seus lugares naturais prova que seu movimento se deve a alguma coisa que não a natureza. Como nenhuma força externa é suficientemente poderosa para mover esses seres, os mais fortes e divinos, devemos concluir que seu movimento é voluntário, de sua própria livre vontade.⁵⁴ Essa interpretação, possível quando supomos que as estrelas são constituídas de fogo, é, ao mesmo tempo, uma interpretação mais simples e mais natural das palavras de Cícero e, como já mencionamos, diferente o bastante da teoria do *De Caelo* para justificar a alegação de que as palavras de Cícero são testemunho de uma obra perdida.

Por fim, uma cosmologia de quatro elementos no *De Philosophia* tem consequências significativas para a interpretação do papel do *De*

⁵⁴ Provavelmente, esse movimento voluntário dos corpos celestes é análogo ao movimento dos seres humanos tratado em *Mot. An.* 6-7.700b4-701b32. Uma vez que os homens precisam da sensação e do intelecto para perceber uma finalidade e a ela se dirigir, também os corpos celestes são dotados de sensação e inteligência (Cic. *Nat. D.* ii 42 [= *De Phil. fr.* 21a]; cf. *fr.* 24) e as usam indubitavelmente com o mesmo propósito. A questão sobre o fato de o Primeiro Motor estar envolvido nesse movimento é difícil e não cabe ser discutida aqui (JAEGER, 1948, p. 140-145; ARNIM, 1931, p. 7-9 (= HAGER, 1969, 1.15); GUTHRIE, 1933, p. 162-171 (= HAGER, 1969, p. 75-95); GUTHRIE, 1939, p. 25-27; ROSS, 1936, p. 95-96; CHERNISS, 1944, p. 591-602; GRÄSER, 1972, p. 44-61; CHROUST, 1973, p. 180-184; EASTERLING, 1976, p. 252-265; HAGER, 1969).

Philosophia no percurso filosófico de Aristóteles. Embora não haja ainda consenso sobre a ordenação cronológica dos vários relatos cosmológicos nos tratados, a evidência sugere três fases no pensamento cosmológico de Aristóteles.⁵⁵ (1) A primeira fase é exemplificada por *De Caelo* iii-iv, em que Aristóteles concebeu o universo formado por quatro elementos – terra, água, ar e fogo – e desenvolveu sua teoria dos movimentos naturais para esses elementos. A essa altura, parece que ele ainda não tinha postulado o quinto elemento. (2) A segunda fase corresponde à aplicação do sistema dos movimentos naturais aos céus e ao postulado de um quinto elemento que se move em círculo por natureza e serve de substância aos corpos celestes (*De Caelo* i-ii). (3) Por fim, uma terceira fase é caracterizada por se mudar o foco da atenção do movimento físico dos elementos e dos corpos celestes para fenômenos atmosféricos. Isso exigiu uma reinterpretação das esferas do ar e do fogo, cujos lugares anteriormente encontravam-se abaixo da esfera do quinto elemento celestial. Em *Meteorologica*, essas duas esferas tornaram-se uma região ocupada por uma mistura de duas exalações (e não elementos), cujas proporções variam

⁵⁵ E.g. Solmsen (1960, p. 287-303; 397-398). O ponto principal ainda em questão é se o *De Caelo* iii-iv representa uma concepção dessemelhante – e, portanto, anterior – àquela do *De Caelo* i. Solmsen (1960, p. 293–303) e Seeck (1964, p. 97-98; 123-126) argumentaram convincentemente que, em *De Caelo* iii-iv, Aristóteles não apresenta nenhum conhecimento do quinto elemento e que esses livros, ou pelo menos as teorias que encerram, foram originalmente concebidos antes de *Caelo* i. Contudo, alguns ainda defendem a concepção tradicional de que *De Caelo* iii-iv tenham sido escritos ao mesmo tempo em que o *De Caelo* i, mas se concentraram tão firmemente no mundo sublunar, que esses livros fazem alegações enganosas e que parecem eludir a existência do quinto elemento – e.g. Moraux (1965) e Bos (1973, p. 70). Se a concepção tradicional estiver correta, é mais provável que a primeira fase se reflita apenas no *De Philosophia* que no *De Philosophia* e no *De Caelo* iii-iv. Com isso, entretanto, a reconstrução final da evolução do pensamento cosmológico aristotélico não é afetada. Deve-se notar que, com base em uma análise sutil e meticulosa de várias discussões sobre os elementos em *Gen. Corr.* e *Cael.*, Seeck questiona se o modelo evolutivo é uma explicação completa e suficiente para a grande variedade de teorias dos elementos que ele alega ter descoberto nessas duas obras. Os principais motivos que o levam à dúvida referem-se a alguns problemas sutis que ele aponta na relação entre o quinto elemento e as várias teorias dos elementos que ele identificou em *De Caelo* iii-iv. Em contrapartida, Seeck não tem dúvida de que o quinto elemento é posterior às teorias do *De Caelo* iv (cf. esp. 97-8, 123-6, 157). Dessa forma, suas preocupações com a suficiência teórica do modelo evolutivo não nos causam embaraço aqui.

com a altitude de tal forma que aproximam as esferas do ar e do fogo sem que constituam de fato esferas elementares distintas. Nessa fase, os corpos celestes ainda são compostos do elemento celestial único que temos denominado quinto elemento.

Enquanto se acreditava que o *De Philosophia* continha uma descrição do quinto elemento, havia uma dificuldade extrema em acomodá-la nesse esquema. Era preciso que se seguisse à primeira fase, que já reconhecia o quinto elemento. No entanto, *Nat. D.* ii 4 implicava diferenças significativas do ponto de vista da fase 2. Independentemente de se optar por alocar o *De Philosophia* entre as fases 1 e 2 ou conciliar as diferenças com a concepção da fase 2, era necessário um pouco de uma alegação especial.⁵⁶ Se Aristóteles, entretanto, ainda sustentava uma cosmologia de quatro elementos no *De Philosophia*, a obra encaixa-se na fase 1. Podemos concluir que, nesse momento, ele ainda aceitava o esquema platônico de quatro elementos, mas já vinha desenvolvendo sua teoria do movimento natural para explicar o movimento dos elementos a seus lugares naturais, o movimento associado aos fenômenos de peso e leveza, que ele tinha desenvolvido em *De Caelo* iii-iv. Mais ou menos no mesmo período, ele considerou o movimento dos corpos celestes no *De Philosophia*, no qual ele pressupunha sua teoria dos movimentos naturais; porém, pensando apenas em termos de movimento linear de peso e leveza, ele teve de atribuir o movimento circular dos corpos celestes à livre vontade que possuem por serem seres divinos, racionais e dotados de alma. Somente um pouco mais tarde, isto é, na fase 2, como vemos em *De Caelo* i, é que Aristóteles percebeu que era possível ampliar a teoria de movimentos naturais ao movimento dos corpos celestes, se fundamentasse toda a teoria na geometria. Os dois tipos básicos de linha – reta e curva – serviriam, então, de modelos para dois tipos básicos de movimento natural, o circular e o retilíneo. Tal teoria teria forçado Aristóteles a abandonar sua cosmologia de quatro elementos e a postular um quinto elemento para os céus, distinto dos outros quatro que se movem para cima e para baixo em

⁵⁶ Ver as tentativas citadas nas notas 51 e 52.

linhas retas. Dessa forma, o *De Philosophia* pode ser seguramente classificado como pertencente a um período anterior ao *De Caelo* i e faz parte da evolução do pensamento cosmológico de Aristóteles.

Ademais, se o *De Caelo* era de fato uma obra anterior, como usualmente se acredita, temos agora outra evidência de que o *De Philosophia* devia ser parte das primeiras obras aristotélicas.⁵⁷ Além disso, a cosmologia de quatro elementos é uma evidência adicional do caráter platônico da obra; e mesmo que um pequeno tópico como esse não possa pôr fim à controvérsia acerca de o pensamento de Aristóteles ter se tornado mais ou menos platônico durante seu desenvolvimento, este é mais um fator que deverá de ser levado em conta ao se avaliarem o desenvolvimento aristotélico e o papel do *De Philosophia* nesse processo.⁵⁸

Este foi somente um esboço de algumas das implicações possíveis da hipótese de que o quinto elemento não estava presente no *De Philosophia*. Uma reavaliação completa do conteúdo e do significado do *De Philosophia* com base em uma revisão crítica de toda a evidência para essa obra ainda é um grande *desideratum* dos estudos aristotélicos.⁵⁹

⁵⁷ Para uma discussão sobre a data precisa do *De Philosophia*, ver Chroust (1966, p. 283–291) (= *Aristotle* [n. 4] ii 145–58). Chroust conclui que o mais provável é que tenha sido publicado antes de 347 a.C. Ele também avança a hipótese de ser posterior a *Protrepticus* e, portanto, depois de 350 a.C. Düring (DÜRING, 1966, p. 49–50), por outro lado, prefere uma data anterior, qual seja, c. 360–55 a.C. Como a ordem relativa do *De Philosophia* e outras das primeiras obras ainda é uma questão aberta, é preferível tomar *Timaeus* (c. 360 a.C.), de Platão, como o *terminus post quem* e considerar qualquer reinterpretação que aproxime o *De Philosophia* do *Timaeus* como defesa de uma data anterior, e não posterior, dentro do período entre c. 360 e 347 a.C.

⁵⁸ Algumas contribuições relevantes para essa controvérsia são: Jaeger (1948); Wilpert (1957); DeVogel (1960); e Düring (1966).

⁵⁹ Gostaria de agradecer a Friedrich Solmsen, George Kerferd e David Furley, que leram e comentaram uma versão preliminar deste artigo. Fui grandemente beneficiado por suas críticas e seu encorajamento.

Referências

ARISTÓTELES. *Aristotelis Dialogorum fragmenta: in usum scholarum*. Firenze: Sansoni, 1934. 98 p.

ARISTÓTELES. *Della Filosofia*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 1963a. 312 p.

ARISTÓTELES. *The physics: books I-IV*. Cambridge, Mass.: Heinemann; Harvard University Press, 1963b. 439 p. (Loeb Classical Library, 228).

ARNIM, Hans von. *Die Entstehung der Gotteslehre des Aristoteles*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1931. (Sitzungsberichte, 212. Band, 5. Abhandlung). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/349022799/Arnim-Die-Entstehung-der-Gotteslehre-des-Aristoteles-1931>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ARNIM, Hans von. *Stoicorum Veterum Fragmenta: Chrysippi fragmenta logica et physica*. Stuttgart: B. G. Teubner, 1903. (2).

BERNAYS, Jacob. *Die Dialoge des Aristoteles in ihrem Verhältnis zu seinen übrigen Werken*. Berlin: Hertz, 1863. 175 p.

BERTI, Enrico. *La filosofia del primo Aristotele*. Padova: Cedam, 1962. 590 p. (Università di Padova. Pubblicazioni della Faoltà di lettere e filosofia, 38).

BERTI, Enrico. Studi recenti sul Peri Philosophia di Aristotele. *Giornale di Metafisica*, v. 20, 1965.

BIGNONE, Ettore. *L'Aristotele perduto e la formazione filosofica di Epicuro*. Firenze: La Nuova Italia, 1936. 630 p. (Il pensiero classico, v. 2).

BOS, Abraham P. *On the Elements: Aristotle's Early Cosmology*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V., 1973. 154 p. (Bijdragen tot de Filosofie, 3).

BRINK, K. O. Peripatos. In: WISSOWA, G.; KROLL, W.; MITTELHAUS, K.; ZIEGLER, K. (Org.). *Paulys Real-Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, Stuttgart: Metzler, 1940, p. 931–938.

CHERNISS, Harold Fredrik. *Aristotle's criticism of Plato and the Academy*. Baltimore: J. Hopkins, 1944. 610 p.

CHROUST, Anton-Hermann. A Tentative Outline for a Possible Reconstruction of Aristotle's Lost Dialog On Philosophy. *L'Antiquité Classique*, v. 44, n. 2, p. 553–569, 1975a. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41650816>. Acesso em: 10 nov. 2019. <https://doi.org/10.3406/antiq.1975.1788>

CHROUST, Anton-Hermann. *Aristotle: new light on his life and on some of his lost works*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973. 528 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=2cRgCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR4&ots=K083KGxCDB&sig=Y6SKASX8P_xxL7wFeLkVkuKdDdGA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 nov. 2019.

CHROUST, Anton-Hermann. Some comments to Cicero, *De Natura Deorum* II 15.42-16.44: A fragment of Aristotle's *On Philosophy*. *Classical Folia*, v. 29, p. 103–113, 1975b.

CHROUST, Anton-Hermann. The “akatonomaston” in Aristotle's “On Philosophy”. *Emerita: Boletín de Lingüística y Filología Clásica*, v. 40, n. 2, p. 461–468, 1972. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/60bd69daa1e7446733b66d71feb1d434/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818086>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CHROUST, Anton-Hermann. The concept of God in Aristotle's On Philosophy [Cícero, *De Natura Deorum* I. 13-33]. *Emerita*, v. 33, p. 205–228, 1965.

CHROUST, Anton-Hermann. The miraculous disappearance and recovery of the Corpus Aristotelicum. *Classica et Mediaevalia*, v. 23, p. 50–67, 1962.

CHROUST, Anton-Hermann. The Probable Date of Aristotle's Lost Dialogue *On Philosophy*. *Journal of the History of Philosophy*, v. 4, n. 4, p. 283–291, 1966. <https://doi.org/10.1353/hph.2008.1228>

CÍCERO, Marco Túlio. *A natureza dos deuses*. Tradução e notas de Bruno Fregni Bassetto. Uberlândia: Edufu, 2016. 496 p. (Coleção do Estudo Acadêmico, 5). <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-408-7>

CÍCERO, Marco Túlio. *De Natura Deorum*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1955. 537 p.

CÍCERO, Marco Túlio. *De Natura Deorum: libri tres*. Cambridge: University Press, 1891.

CÍCERO, Marco Túlio. *De Natura Deorum: libri tres*. Leipzig: Wiedmannsche Buchhandlung, 1850. Disponível em:

<https://archive.org/details/denaturadeoruml00schgoog>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DEVOGEL, C. J. The Legend of the Platonizing Aristotle. In: DÜRING, I.; OWEN, G. E. L. (Org.). *Aristotle and Plato in the mid-fourth century: Papers of the Symposium Aristotelicum held at Oxford in August, 1957*, Göteborg, 1960. 279 p. (*Studia graeca et latina Gothoburgensia*, 11), p. 248–252.

DIELS, Hermann. *Doxographi Graeci: Opus adademiae litterarum regiae Borussiae praemio ornatum. Collegit recensuit prolegomenis indicibusque instruxit Hermannus Diels*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1929.

<https://doi.org/10.1515/9783111459165>

DRUMMOND, James. *Philo Judaeus: or the Jewish and Alexandrian Philosophy in its Development and Completion*. London: Williams and Norgate, 1888.

Disponível em: <https://archive.org/details/philojudaeusorth01drumuoft>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DÜRING, Ingemar. Ariston or Hermippus? *Classica et Mediaevalia*, v. 17, p. 11–21, 1956.

DÜRING, Ingemar. *Aristoteles: Darstellung und Interpretation seines Denkens*. Heidelberg: Winter, 1966. 670 p.

DÜRING, Ingemar. *Aristotle in the ancient biographical tradition*. Göteborg: Almqvist & Wiksell, 1957. 490 p. (*Studia graeca et latina Gothoburgensia*, 5).

DÜRING, Ingemar. Notes on the History of the Transmission of Aristotle's Writings. *Acta Universitatis Gotoburgensis*, v. 56, n. 3, p. 35–70, 1950.

EASTERLING, H. J. Quinta Natura. *Museum Helveticum*, v. 21, n. 2, p. 73–85, 1964. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/24813644?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 10 nov. 2019.

EASTERLING, H. J. The Unmoved Mover in Early Aristotle. *Phronesis*, v. 21, n. 3, p. 252–265, 1976. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4181995>.

Acesso em: 10 nov. 2019. <https://doi.org/10.1163/156852876X00174>

EFFE, Bernd. *Studien zur Kosmologie und Theologie der Aristotelischen Schrift "Über die Philosophie."*. München: Beck, 1970. 174 p. (Zetemata, 50).

FORTENBAUGH, William W. Recent Scholarship on the Psychology of Aristotle. *The Classical World*, v. 60, n. 8, p. 316–327, 1967.
doi:10.2307/4346253. <https://doi.org/10.2307/4346253>

FURLEY, D. J. Lucretius and the Stoics. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, v. 13, n. 1, p. 13–33, 1966. <https://doi.org/10.1111/j.2041-5370.1966.tb00027.x>

GIGON, Olof. Cicero und Aristoteles. *Hermes*, v. 87, n. 2, p. 143–162, 1959.

GIGON, Olof. Cicero und Aristoteles. *Studien zur antiken Philosophie*, Berlin: De Gruyter, 1972. 442 p., p. 305–325. <https://doi.org/10.1515/9783110836837>

GIGON, Olof. Cicero und die griechische Philosophie. In: TEMPORINI, H.; HAASE, W. (Org.). *Philosophie und Wissenschaften, Künste*, Berlin, Boston: De Gruyter, 1973 (Aufstieg und Niedergang der römischen Welt - ANRW, T. 1, B. 4), p. 226–261. <https://doi.org/10.1515/9783110833126-007>

GIGON, Olof. Prolegomena to an edition of the Eudemus. In: DÜRING, I.; OWEN, G. E. L. (Org.). *Aristotle and Plato in the mid-fourth century*: Papers of the Symposium Aristotelicum held at Oxford in August, 1957, Göteborg, 1960. 279 p. (Studia graeca et latina Gothoburgensia, 11).

GRÄSER, Andreas. Aristoteles' Schrift "Über die Philosophie" und die zweifache Bedeutung der "causa finalis". *Museum Helveticum*, v. 29, n. 1, p. 44–61, 1972.
Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24814389>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GRÄSER, Andreas. Zu Aristoteles Περὶ φιλοσοφίας (Cicero, Nat. deor. II 16,44). *Museum Helveticum*, v. 27, n. 1, p. 16–27, 1970. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24814100>.

GRILLI, A. Cicerone e l'Eudemo. *La Parola del Passato: Rivista di Studi Classici*, v. 17, p. 96–108, 1962.

GUTHRIE, W. K. C. The Development of Aristotle's Theology — I. *The Classical Quarterly*, v. 27, 3-4, p. 162–171, 1933.
<https://doi.org/10.1017/S0009838800016918>

GUTHRIE, William Keith Chambers. *Aristotle, On the Heavens*. London: Heinemann, 1939. 416 p. (Loeb Classical Library, 338).

HAGER, Fritz-Peter (Ed.). *Metaphysik und Theologie des Aristoteles*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969. 467 p. (Wege der Forschung, 206).

HAHM, David E. *The origins of stoic cosmology*. Columbus: Ohio State University Press, 1977.

HAHM, David E. The fifth element in Aristotle's "De Philosophia": a critical re-examination. *The Journal of Hellenic Studies*, vol. 102, November 1982, pp.60-74. <https://doi.org/10.2307/631126>. Published online by Cambridge University Press: 11 October 2013

HEITZ, Émile. *Die verlorenen Schriften des Aristoteles*. Leipzig: B. G. Teubner, 1865. 312 p.

JAEGER, Werner. *Aristotle: fundamentals of the history of his development*. Oxford: Oxford University Press, 1948. 410 p.

LEFÈVRE, Charles. « Quinta natura » et psychologie aristotélicienne. *Revue Philosophique de Louvain*, v. 69, n. 1, p. 5–43, 1971. <https://doi.org/10.3406/phlou.1971.5587>

LUCK, Georg. *Der Akademiker Antiochos*. Bern: Haupt, 1953. 99 p.

LUCRÉCIO, Tito. *De rerum natura*. Oxford: Clarendon Press, 1947. 1785 p.

LYNCH, John Patrick. *Aristotle's School: A Study of a Creek Educational Institution*. Berkeley: University of California Press, 1972.

MANSION, Augustin. L'immortalité de l'âme et de l'intellect d'après Aristote. *Revue Philosophique de Louvain*, v. 51, n. 31, p. 444–472, 1953. <https://doi.org/10.3406/phlou.1953.4453>

MARIOTTI, Scevola. La "quinta essentia" nell'Aristotele perduto e nell'Accademia. *Rivista di Filologia e di Istruzione Classica*, v. 68, p. 179–189, 1940a.

MARIOTTI, Scevola. Nuove testimonianze ed echi dell'Aristotele giovanile. *Atene e Roma*, v. 42, 1940b.

- MORAUX, Paul. *Aristote, Du ciel*. Paris: Les Belles lettres, 1965. 322 p. (Collection des Universités de France, Série Grecque - Collection Budé, 17). Disponível em: <https://www.lesbelleslettres.com/livre/9782251000428/du-ciel>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- MORAUX, Paul. *Der Aristotelismus bei den Griechen: die Renaissance des Aristotelismus im I. Jh. v. Chr.* Berlin, Boston: De Gruyter, 1973. 555 p. (Peripatoi, 5). <https://doi.org/10.1515/9783110827743>
- MORAUX, Paul. *Les listes anciennes des ouvrages d'Aristote*. Louvain: Éditions Universitaires de Louvain, 1951. 391 p.
- MORAUX, Paul. Quinta Essentia. In: WISSOWA, G.; KROLL, W.; MITTELHAUS, K.; ZIEGLER, K. (Org.). *Paulys Real-Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, Stuttgart: Metzler, 1963, 1171-1263.
- MORAUX, Paul. Xenarchos (5). In: WISSOWA, G.; KROLL, W.; MITTELHAUS, K.; ZIEGLER, K. (Org.). *Paulys Real-Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, Stuttgart: Metzler, 1967, p. 1423–1426.
- MOREAU, Joseph. *Aristote et son école*. Paris: Presses Univ. de France, 1962.
- NICOLAU. *Nicolaus Damascenus: On the Philosophy of Aristotle: Fragments on the first Books translated from the Syriac*. Leiden: E. J. Brill, 1965. 174 p. (Philosophia Antiqua, 13).
- NUYENS, François. *L'Évolution de la psychologie d'Aristote*. Louvain/Paris: Institut Supérieur de Philosophie, 1948. 353 p.
- PAULSON, Johannes. *Index Lucretianus: continens copiam verborum quam exhibent editiones Lachmanni, Bernaysi, Munronis, Briegeri et Giussani*. Göteborg: W. Zachrisson, 1911. 177 p.
- PÉPIN, Jean. *Théologie cosmique et théologie chrétienne*. Paris: Pr. Univ. de France, 1964.
- PLEZIA, Marian. *De Andronici Rhodii Studiis Aristotelicis*. Krakow, 1946. (Polska Akademia Archivum Filologiczne, 20).

PÖTSCHER, Walter. *Strukturprobleme der aristotelischen und theophrastischen Gottesvorstellung*. Leiden: Brill, 1970. (Philosophia Antiqua, 19).

https://doi.org/10.1163/9789004320383_004

PSELLUS, Michael. *De Omnifaria Doctrina*. Nijmegen: Centrale Drukkerij, 1948. 111 p.

REINHARDT, Karl. *Kosmos und Sympathie*. München: Beck, 1926. 419 p.

ROSS, William David. *Aristotle's Physics*. Oxford: Clarendon, 1936. 750 p.

<https://doi.org/10.1093/actrade/9780198141099.book.1>

SAFFREY, H. D. *Le Περὶ φιλοσοφίας d'Aristote et la théorie platonicienne des idées et des nombres*. Leiden: Brill, 1955. 74 p. (Philosophia Antiqua, 7).

Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27681948>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SEECK, Gustav Adolf. *Über die Elemente in der Kosmologie des Aristoteles*.

München: Beck, 1964. (Zetemata, 34).

SOLMSEN, Friedrich. *Aristotle's system of the physical world: a comparison with his predecessors*. Ithaca, N.Y.: Cornell University, 1960. 468 p.

SOLMSEN, Friedrich. The Vital Heat, the Inborn Pneuma and the Aether. *The Journal of Hellenic Studies*, v. 77, n. 1, p. 119–123, 1957.

<https://doi.org/10.2307/628643>.

WILPERT, Paul. Die aristotelische Schrift “Über die Philosophie”. In: Université Catholique de Louvain (Org.). *Autour d'Aristote: recueil d'études de philosophie ancienne et médiévale offert à Monseigneur A. Mansion*, Louvain: Publications Universitaires de Louvain, 1955a. 594 p. (Bibliothèque philosophique de Louvain, 16), p. 99–116.

WILPERT, Paul. Die Stellung der Schrift ‘Über die Philosophie’ in der Gedankenentwicklung des Aristoteles. *The Journal of Hellenic Studies*, v. 77, n. 1, p. 155–162, 1957. <https://doi.org/10.2307/628649>

WILPERT, Paul. Lost writings. In: Université Catholique de Louvain (Org.). *Autour d'Aristote: recueil d'études de philosophie ancienne et médiévale offert à Monseigneur A. Mansion*, Louvain: Publications Universitaires de Louvain, 1955b. 594 p. (Bibliothèque philosophique de Louvain, 16).

WILPERT, Paul. The fragments of Aristotle's lost writings. In: DÜRING, I.; OWEN, G. E. L. (Org.). *Aristotle and Plato in the mid-fourth century: Papers of the Symposium Aristotelicum held at Oxford in August, 1957, Göteborg, 1960*. 279 p. (Studia graeca et latina Gothoburgensia, 11), p. 257–264.

Data de registro: 16/07/2020

Data de aceite: 10/02/2021

 **ENKVIST, Inger. *Educação: Guia para perplexos*. Campinas-SP: Kirion, 2019. 142 p.**

Resenha do livro: ENKVIST, Inger. *Educação: Guia para perplexos*. Campinas-SP: Kirion, 2019. 142 p.

*José Normando Gonçalves Meira**

Inger Enkvist é professora de literatura espanhola na Universidade de Lund, na Suécia e estudiosa das ideias pedagógicas e práticas educativas, com vasta publicação de ensaios e livros sobre o tema, analisando-o em suas aplicações em diferentes contextos. É conhecida por sua crítica às abordagens pedagógicas que se tornaram hegemônicas a partir da metade do século XX, as quais ela sintetiza sob o título de “nova pedagogia”, contrastando-as com os pressupostos teóricos e práticas da chamada “pedagogia tradicional”. Na obra em análise, a autora procura esclarecer o conceito de “pedagogia tradicional” ou “educação tradicional” que, segundo ela, normalmente é apresentado de forma superficial, pejorativa e até caricatural. Remete-se à filosofia clássica para apresentar os fundamentos dessa tradição que já vem sendo negada desde que a educação passou a ser pensada dos pontos de vistas utilitarista e igualitarista, desde o século XIX, culminando na hegemonia de tais pressupostos em meados do século XX. Aponta a crise atual como, em grande parte, consequência dessa “nova” percepção. Nessa abordagem introdutória, propõe aos educadores o

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail: meirajng@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1105-4322> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9386435620693811>

aprofundar-se no conhecimento dos conceitos e princípios educação tradicional, refletindo sobre as suas implicações práticas e os resultados obtidos por países que ainda os adotam. Realiza também uma avaliação dos pressupostos da “nova pedagogia” e as suas possíveis relações não apenas com os resultados da educação escolar, mas implicações sociais mais amplas. Aborda as diversas aplicações do conceito de educação e espaços onde ela é realizada, delimitando o seu enfoque a educação escolar e as suas relações. Discute os fundamentos epistemológicos da educação, o papel do professor, sua formação e postura profissional, as disciplinas escolares, seus objetivos e métodos de ensino e aprendizagem, bem como os papéis da instituição escolar, do aluno e a imprescindível colaboração da família. Aborda ainda a educação como política de Estado, refletindo sobre avaliações dos sistemas de ensino em diferentes contextos.

Enkvist (2019) discute inicialmente o conceito de educação em suas diversas aplicações e nos vários espaços de sua realização, enfatizando aquela que é produzida no âmbito da família e da escola. Nesse aspecto, apesar das diferenças de objetivos e fundamentação teórica, a abordagem lembra Brandão (2001), apontando quão amplo é este conceito e a diversidade de possibilidades de suas aplicações, sendo a educação escolar apenas uma delas. Mesmo sendo o objetivo da autora tratar especificamente da educação escolar, reconhece a necessidade de articular a sua abordagem aos outros aspectos e instituições relacionadas. Para ela, “a educação de um jovem é um projeto de colaboração entre o próprio jovem, a família, a escola e a sociedade” (p.71).

Apresenta inicialmente a questão epistemológica. Entende que para aprofundar-se nessa compreensão é imprescindível o debate sobre conceitos centrais como conhecimento, ciência, realidade e verdade. Problematiza o relativismo atual que, segundo ela, acaba culminando em niilismo, afetando fundamentalmente as práticas pedagógicas e a formação dos estudantes. Se a verdade não existe, não há conhecimento a ser transmitido. Nessa perspectiva, o aluno é que deve organizar a sua própria agenda de aprendizagem e a aquisição dos saberes deixa de ser uma questão de mérito (p.13,14). A autora considera óbvio que não se deve negar a pertinência do

estímulo à criatividade dos alunos e de que a escola não deve ser autoritária, mas considera prejudicial a negação da verdade e da realidade, por “desestabilizar a educação” e propõe consideração cuidadosa sobre as contradições e sutilezas desse pressuposto. Recorre à antiguidade clássica para reforçar o seu argumento:

Desde Sócrates, saber em que consiste a verdade é a condição para agir de maneira virtuosa, porque o mundo do verdadeiro conhecimento e do ato virtuoso é apenas um ou, dito em outras palavras, a epistemologia e a ética são duas facetas da mesma coisa (ENKVIST, 2019, p. 16).

Essa negação da realidade, de uma moral objetiva, aprofundando-se no relativismo, mina as bases da educação que deveria levar “o jovem a ser capaz de escolher o bem em sua vida” (p. 30). Deixando de buscar a verdade, os adeptos dessa nova mentalidade, ancorando valores sobre pressupostos ideológicos, mereceriam crítica análoga à que Platão fazia aos sofistas (p. 39), podendo alguns pedagogos adeptos dessa corrente epistemológica ser considerados “sofistas modernos” (p.40). Mesmo considerando as limitações humanas para se ter acesso à verdade em sua plenitude, a educação tradicional, fundamentada no pensamento clássico e na cosmovisão cristã, reconhece a existência da verdade e a necessidade do exercício contínuo para buscá-la. Nessa perspectiva, o verdadeiro, o bom e o belo compõem a tríade do viver virtuoso.

No que se refere à profissão docente a autora dedica especial atenção por considerar necessário a recuperação da consciência da importância desse profissional no processo educativo. Ressalta a importância de uma formação longa e contínua a exemplo de outras profissões tais como a do advogado e a do médico. Profissões que exigem saber especializado, domínio de teorias, terminologia específica e prática adequada. Considerando que cada área de atuação tem a sua ética, esta deve ter ênfase especial na formação do professor que além de desenvolver a sua competência, deve ser capaz de autoavaliar-se. Ressalta as habilidades exigidas do profissional docente que, além de dominar os conhecimentos

específicos, precisa ser criativo para ser capaz de adaptar o ensino desses conteúdos às situações específicas. Uma profissão que exige especial, energia física e psíquica, maturidade, senso de responsabilidade e até senso de humor. Provoca reflexões referentes às condições do trabalho docente. As lacunas apontadas são até surpreendentes, considerando que a Europa é a principal referência de realidade da autora. Menciona a importância da estabilidade em uma determinada instituição escolar, onde poderá contribuir mais efetivamente não apenas com os seus alunos e com a comunidade, como também com os colegas, criando vínculos importantes para a contínua formação e troca de experiências. Observa que “ as pessoas alheias ao mundo da educação talvez não percebam a importância de um professorado estável para uma escola” (p. 73). Ainda sobre as condições do trabalho docente, afirma que:

Os professores precisam ter uma vida intelectual própria para alimentar a sua mente. Precisam de tempo para ler livros, ir a concertos e viajar. Para estimular outros é preciso armazenar ideias e conhecimentos, e, além disso, renovar-se continuamente. A palavra “professor” deveria a imagem de alguém aficionado pelos livros, alguém que acorre avidamente quando se organiza uma conferência com um intelectual famoso da capital ou se apresenta um espetáculo teatral. Deveríamos encontrar o professor frequentemente na livraria local e na biblioteca pública. Quando o professor “enche o estoque” dessa maneira, pode falar em aula dos temas culturais com entusiasmo, e seu vocabulário se enriquece (EKVIST, 2019, p. 73)

Naturalmente a busca por tal condição é responsabilidade do professor individualmente, mas depende também das condições que lhes são proporcionadas. A autora menciona também os aspectos físicos e psíquicos relacionados à saúde do professor que devem ser levados em consideração para que ele desempenhe o seu papel que, nessa perspectiva é central no processo educativo.

As abordagens atuais, influenciadas pelas tendências igualitaristas, na perspectiva da autora, contribuem para a desvalorização da profissão

docente: “Diluiu-se a figura do professor, como consequência da nova pedagogia” (p. 78). A justa preocupação em que o professor não seja um autoritário leva ao outro extremo, exigindo que seja meramente um carismático, mas destituído da autoridade e, conseqüentemente, da responsabilidade de assumir a efetiva direção do processo de produção do conhecimento. Afinal, todos são iguais no processo, todos ensinam e aprendem, sendo o professor apenas um “facilitador”. Essa erosão das hierarquias provocadas pelas reivindicações democráticas, é objeto de análise de Minogue (2019) que mesmo exaltando o sistema democrático como desejável, aponta distorções possíveis. Uma delas é a rejeição da autoridade, em nome da igualdade, promovida por movimentos da década de 1960, tendo implicações nos relacionamentos familiares e nas práticas escolares, na relação professor-aluno, onde a autoridade do professor é desconstruída. A disciplina, substituída pela negociação, para que todas as frustrações sejam eliminadas, inclusive a reprovação. A premiação deve ser para todos, independentemente dos resultados obtidos.

A autoridade do professor, nos moldes tradicionais, segundo Enkvist (2019), é constituída mediante o domínio dos conhecimentos norteadores das ações dos alunos que devem obedecer as suas instruções. Além do conhecimento dos conteúdos, o professor deve ser o portador de valores éticos que sirvam de modelo para os alunos, principalmente do nível “primário ao ensino médio” (p. 76.77). Nesse “contrato social” os alunos estarão aprendendo a trabalhar, segundo as normas, tal como as que terão que enfrentar em diferentes situações quando forem adultos. O professor, com os seus conhecimentos, experiência e caráter, estará assim, preparando-o para este objetivo. A tendência atual, entretanto, desconsiderando a autoridade do professor, é permissiva com os alunos desinteressados e até com os que dificultam a aprendizagem dos outros, favorecendo a indisciplina e, neste caso, acaba cometendo injustiça para com os interessados nos estudos que têm o seu progresso prejudicado.

Nessa perspectiva tradicional, o professor é o responsável por organizar e conduzir a experiência da aprendizagem. O objetivo é a formação intelectual, articulando-a à formação do caráter. Convictos da

“importância da beleza, da verdade e da bondade” (p. 80), procuram transmitir esses valores de forma integrada com a matéria que ensinam. Além dos conhecimentos, portanto, inclui-se a formação do caráter que fará a diferença nas ações do indivíduo na sociedade. Essa perspectiva alinha-se ao que considera Reed (2019, p. 7,8):

[...] o caráter faz toda a diferença no mundo. Você é responsável por seu próprio caráter e pode exercer influência considerável sobre o caráter dos outros pelo seu exemplo [...] Se valoriza a liberdade, precisa entender que o caráter é um ingrediente indispensável – uma precondição necessária – para uma sociedade livre [...] O caráter vem em primeiro lugar e torna a liberdade possível, e um dos chamados mais nobres de um adulto responsável em uma sociedade livre é ser um empreendedor honesto que gera valor, emprega pessoas e resolve problemas

Para a formação do caráter, as facilidades propostas pela “nova pedagogia” são também empecilho. No entendimento da autora: “Se a escola e a família não exigem esforços dos jovens, deixam-nos mal preparados para enfrentar as dificuldades e frustrações que encontrarão durante a vida” (p.104). As dificuldades do trabalho e as frustrações dos estudantes, bem orientados pelos professores, podem ser estímulos para superações. Aprender a respeitar prazos, normas pré-estabelecidas para apresentação dos trabalhos, assumindo as consequências quando não são cumpridas, podem ser fatores importantes no preparo dos estudantes para a vida.

Sobre as motivações para a escolha da profissão docente, ressalta a consciência da sua relevância e da disposição interior para servir à sociedade. A realidade caótica dos sistemas de ensino e das instituições, escolares, entretanto tem sido elemento de desmotivação. Comenta:

O ambiente anti-intelectual instaurado em muitos colégios, afasta os jovens que poderiam ter escolhido essa profissão. Desencantados com o que veem, preferem buscar outras saídas profissionais antes de se

responsabilizarem por uma política educacional que não funciona [...] os responsáveis políticos e administrativos falam sem parar de profissionalismo, qualificação, certificados e renovação, e por isso é difícil para pessoas que estão fora do mundo entender o que aconteceu (ENKVIST, 2019, p. 78)

Ao discutir as disciplinas escolares e o seu processo de ensino e aprendizagem, a autora aponta a necessidade de se conhecer a história dessas disciplinas, como elas se constituíram, qual a sua relevância social e os problemas específicos de cada área, bem como as suas conexões com áreas afins e mesmo com outros campos científicos. Os conhecimentos não devem ser produzidos de forma isolada. Também neste aspecto, enfatiza a importância do professor e os seus conhecimentos prévios para a delimitação de temas e para a introdução dos estudantes “em territórios até então desconhecidos por eles” (p. 81). Também neste aspecto, considera inadequadas as tendências pedagógicas que transferem para o aluno a responsabilidade de “construir” o seu próprio conhecimento. Entende que, mesmo que essa transferência de responsabilidade ocorra de forma parcial, há uma desestabilização do processo, colocando o estudante diante de problemas que ele ainda não está apto para resolver. Os alunos podem e devem ser envolvidos no processo de desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada disciplina, mas sob uma direção segura dos professores. Menciona os recursos tecnológicos como aliados das práticas educativas, mas que devem ser utilizados de forma sistemática, orientada, considerando, por exemplo, as vantagens das leituras realizadas nos livros em relação aos sites e aos formatos eletrônicos em geral, principalmente no que diz respeito à concentração do leitor. Reflete também sobre questões relacionadas ao estresse tecnológico. O cuidado para não tornar prejudicial o que é útil e construtivo. Critica ainda a predominância do caráter utilitarista dos currículos escolares, privilegiando matérias que tenham vínculo direto com a utilidade econômica e diminuindo as horas das disciplinas de formação humana, tais como literatura e história. Problematisa o próprio ensino dessas disciplinas, na perspectiva do “pensamento crítico”:

Desde à queda do muro de Berlin, os neomarxistas já não apresentam o seu pensamento como sendo marxismo, mas como pensamento crítico [...] Nos departamentos universitários de ciências sociais, assim como nos meios de comunicação – e certamente nas escolas – constata-se a influência de intelectuais críticos, no sentido de negativos, contra a própria sociedade [...] paradoxalmente, os grupos críticos de sua própria sociedade se apresentam como campeões dos direitos humanos, elaborados precisamente pelas sociedades ocidentais [...] Considera-se um exemplo de espírito crítico não admirar nada nem ninguém e, em particular, curiosamente, ninguém ligado à própria cultura. Talvez haja uma relação entre o desprezo pelos grandes nomes e o desprezo geral pela excelência (INKVIST, 2019, p.84,85)

Nessa análise, lembra também as observações de Minogue (2019) que ao tratar da cultura ocidental, suas origens e desdobramentos, apresenta, por um lado, interpretações que exaltam as peculiaridades de uma civilização fundamentada na liberdade, democracia, geradora de riquezas e conhecimentos, além da influência nas artes e na política de tal forma que tornou-se referência para o mundo inteiro e, por outro, a tendência de rejeição e revolta, surgida no próprio ocidente. Os críticos, segundo ele, ignoram as realizações da modernidade ocidental e enfatizam as suas imperfeições e a denominam, pejorativamente, “capitalismo”.

Quanto à participação dos alunos, a autora entende que, a exemplo de outras áreas da vida em que se pretenda adquirir certas habilidades, é necessário que haja muito esforço, disciplina, perseverança e dedicação de tempo. Cita como exemplo as habilidades nas práticas esportivas e na execução de instrumentos musicais. Essa dedicação certamente requererá renúncias que trarão recompensas futuras. Questiona a teoria predominante de que os maus resultados escolares são consequência dos problemas socioeconômicos, sendo a educação escolar apenas “reprodutora das desigualdades sociais”. Sem desconsiderar a importância desse fator, adverte para o prejuízo de se negar a responsabilidade individual do aluno e do apoio da sua família no esforço requerido para a sua formação,

atribuindo-a ao “determinismo socioeconômico”. Argumenta, apresentando dados de avaliações internacionais que apontam o sucesso de comunidades que, apesar das desfavoráveis condições socioeconômicas, apresentaram resultados superiores, como, cita como exemplo, estudo sobre o desempenho de meninas filhas de imigrantes em países europeus. Situações em que o esforço do aluno, com o apoio da família revelou-se fator fundamental para os resultados obtidos. Conclui: “De nenhuma maneira se chega a ter uma boa educação escolhendo a tarefa e o nível de esforço conforme a inspiração do momento” (p. 103).

A colaboração entre família e escola é apresentada como primordial para a formação moral, intelectual e prática. A família é a “minissociedade” onde a criança aprende que não é o centro do mundo e que deve estar sujeita às normas e aos limites da convivência no grupo. Além de ser modelo moral, de honra, cumprimento dos deveres e gentileza nos relacionamentos, os pais devem também ser exemplo dos filhos na busca de conhecimentos. Independentemente do nível de escolaridade dos pais, esse esforço para respaldar a mensagem passada pela escola, favorecerá o engajamento das crianças, criando nelas o gosto e a consciência da necessidade de empenho nos estudos. Ao final da obra a autora discute, de forma sucinta, também a importância da sensibilidade da família e da escola na constatação de dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas que requerem ajuda especializada, tais como dislexia, déficit de atenção, hiperatividade, ansiedade e outros, apontando possibilidades de tratamento.

Comenta resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, apontando os países que tem ocupado as melhores colocações, são países que mantiveram os seus sistemas de ensino fundamentado na pedagogia tradicional. Estes países não se rendem ao “determinismo socioeconômico”, mas “mantêm o seu foco de atenção no aprendizado através do esforço por parte do aluno, e da parte do professor, no conhecimento e na capacidade de ensinar” (p. 27). Ressalta que estes países, além de conseguirem melhores resultados educacionais, conseguem também mais igualdade social (p. 27). Cita como exemplo a Finlândia, Coreia do Sul, Hong Kong, Singapura e outros. Considerando a

possibilidade de identificar características similares da chamada “pedagogia tradicional” em diversas culturas, afirma: “Os países asiáticos, decididos a suplantarem os países ocidentais, mantiveram a pedagogia tradicional e agora são os primeiros nas comparações internacionais” (p. 94).

Enkvist (2019) oferece a possibilidade de análise da pedagogia tradicional, ou de uma versão dessa corrente teórica, a partir das afirmações de quem a representa. Contribui para uma análise comparativa das apresentações da referida teoria por parte dos seus críticos. O seu estudo enriquece o debate acadêmico, aberto à pluralidade de ideias, submetendo-as às investigações racionais, evitando elaborações apressadas e caricaturais. A obra é relevante por suscitar reflexões para além da área específica da educação, aplicando-se às ciências sociais em geral. A leitura é recomendada para alimentar reflexões no meio acadêmico, nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001

MINOGUE, Kenneth. *A Mente Servil: como a democracia solapa a moral*. São Paulo, É Realizações, 2019

REED, Lawrence W. *Como se Preparar Para Uma Economia Liberal: Princípios e práticas para destacar-se no novo cenário*. São Paulo: Faro Editorial, 2019

Data de registro: 01/10/2020

Data de aceite: 22/09/2021

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 Información y Documentación; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.

16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
25. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
26. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
27. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
28. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
29. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. 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 Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
40. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
41. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
42. **Religi3n y Cultura.** Religi3n y cultura. Madrid, Espanha.
43. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
44. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
45. **Revista Ciencias de la Educaci3n.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
46. **Revista Critica de Ci4ncias Sociais.** Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educaci3n 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 Filos3ficos 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 Id4ias.** Instituto de Historia e Teoria das Id4ias. 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 Educaci3n. Medell3n, Colombia.
56. **Revista Espa3ola 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 INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

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

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

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, warden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES DIRETRIZES PARA AUTORES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais nas áreas de Educação e Filosofia de autores brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos, 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 ou doutorandos.

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 link de acesso ao perfil do(s) autor(es) nas plataformas Lattes e Orcid, o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. João Brasileiro 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. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

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.

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 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 11. Para citações recuadas tamanho 10, com entrelinhas 1,0 (simples) com recuo de 4 pts. Para resumos fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,5. Para referências fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,0 simples, saltando um espaço entre cada referência.

Os textos deverão conter três resumos com configurações de entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 10. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo poderá ser em espanhol, em francês, em italiano ou na língua do autor. Cada resumo deverá ter no mínimo 100 e no máximo 200 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

Os textos deverão conter título (mesma configuração dos resumos) em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão dos originais: artigos/de 15 a 40 páginas; resenhas/até 15 páginas; entrevistas/15 a 40 páginas; traduções/em conformidade com o original traduzido.

É vedado que o autor submeta um texto concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor - ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Nota de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página em fonte Times New Roman, tamanho 9, com alinhamento justificado.

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. A revista se reserva o direito de realizar algumas etapas de tramitação (avaliação, revisão) em sistema próprio, ou via e-mail da revista, o que não impede os autores de entrar em contato com a revista para ter notícias (as mesmas notícias que podem ser encontradas dentro do sistema duplo cego) sobre o andamento do processo de tramitação avaliativa de seu texto.

Política anti-plágio

Conforme a Resolução Interna nº 11/2020 do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia, e anexo 6 de seu regimento interno resolve:

Art. 1º. Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software anti-plágio no momento de sua submissão e da publicação. O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Art. 2º. Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

Art. 3º. Havendo constatação de auto plágio, a Revista obedecerá aos seguintes parâmetros:

- I. No caso de livros, capítulos de livros, artigos e textos de divulgação, poderá haver incidência de até 30% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.
- II. No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá

ainda constar em nota a referência da primeira publicação. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

III. No caso de textos que já estão disponíveis ao acesso público em repositórios de dissertações e teses, será admissível uma incidência de 70% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a referência ao repositório. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

Art. 4º. Todos os casos não previstos nesta resolução ou os fatores supervenientes serão examinados pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Educação e Filosofia, volume, nº, páginas).

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

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS / GUIDELINES FOR AUTHORS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia (Education and Philosophy) accepts original works for publication in the areas of Education and Philosophy by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree or are doctoral students. These works will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations, and interviews. Possible request for or acceptance of translations will be determined 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. Authors and co-authors, whether Brazilian or non-Brazilian, must have a doctoral degree or be doctoral students.

Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, English, Spanish, French, Italian, and German.

Identification of author(s)

The file that contains the work to be evaluated may not have any identification of the (co) author(s) or any manner of self-reference. A separate file (as a supplementary document: step 4 of the submission process) must contain the following information: the title of the work; the full name of the author or, if it be the case, of the main author and of the coauthor(s), with information on the highest academic qualification achieved and a description of the institution from which it was obtained; a description of current professional occupation and affiliation; the link for access to the author(s) profile(s) on the Lattes and Orcid platforms; and full address for contact, as shown in the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. João Brasileiro da Silva. Doctor in Education: History and Philosophy of Education by the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor of Philosophy of Education in the Pedagogy Course at the Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Address: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. CEP: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br

All authors and co-authors should have knowledge of the submission and be registered at the time of submission. Inclusions of co-authors are not accepted while the submitted document is being processed.

Presentation of original manuscripts

Material is to be submitted on the electronic page of the journal at the following address: www.seer.ufu.br.

Manuscripts should be submitted without identifying the author or authors, either in the body of the text or in the properties of the electronic file, to ensure the integrity of blind peer review. Manuscripts are to be sent in a recent version of Microsoft Office Word. To that end, authors should remove names from the text, replacing them with "Author" and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.

In Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the properties of the electronic file (in the File > Properties menu), accessing through "File", on the main menu, and clicking in sequence on File >, Save As... >, Tools (or Options on MacBook) >, Security Options... >, Remove personal information from file upon saving >, OK >, Save.

Configuration of manuscripts should be A4 paper size, with 1.5 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 11. Indented

quotes should use font size 10, be single spaced, and have indentation of 4 pts. Abstracts should use Times New Roman font size 10, with 1.15 line spacing, and fully justified text. References should be in Times New Roman font size 11, with fully justified text, single spacing, and skipping one space between each reference.

The texts should contain three abstracts with 1.15 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 10. Abstracts must be written in Portuguese and English; a third abstract may be in Spanish, French, Italian, or the language of the author. Each abstract should have a minimum of 100 and a maximum of 200 words. Authors should also provide from three to five keywords in the respective languages.

Texts should contain a title (same configuration as the abstracts) in three languages; titles must be in Portuguese and English and the third title in the same language as the third abstract.

Original texts should have the following lengths 15 to 40 pages for articles, up to 15 pages for reviews, 15 to 40 pages for interviews, and translations in accordance with the original text.

It is prohibited for an author to submit a text to the *Educação e Filosofia* journal and to another periodical at the same time, under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables, and figures), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Specific guidelines for sending submissions related to research involving human beings

Articles that communicate results of research with content connected with the terms of the Regulatory Guidelines and Standards for Research Involving Human Beings (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996, of the Conselho Nacional de Saúde) and complementary standards must attach, with the submission, the research protocol duly reviewed by the legally constituted ethics in research committee showing the research has been approved and, when necessary, approval by the National Committee of Ethics in Research (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS).

Articles submitted from outside of Brazil that communicate results of research involving human beings must follow the standards regarding ethical questions in research in effect in the country of the institution with which the author is affiliated, or the main author in the case of a collective publication.

Bibliographical references

References should contain at least the authors and texts cited in the work and should be presented at the end of the text in alphabetical order, following the updated norms of the ABNT or other consistent system recognized by the international scientific community. Submissions that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect manner will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted in Word for Windows and appear at the foot of the page in Times New Roman font size 9, with fully justified margins.

Evaluation of texts

Original texts will be evaluated anonymously by specialists, whose views will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered to and already approved by the journal cannot be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board. The journal reserves the right to perform some steps of processing (evaluation, review) through its own system or through e-mail of the journal, but this does not impede authors from contacting the journal (the same information that can be found within the double-blind system) regarding the progress of the evaluation procedures of their texts.

Anti-plagiarism policy

According to Resolução Interna nº 11/2020 of the Executive Board of the Educação e Filosofia journal, and annex 6 of its internal regulations, it is determined:

Art. 1. Texts received by the Educação e Filosofia journal will be analyzed by anti-plagiarism software at the time of submission and publication. The report of analysis obtained by the program will be the object of examination of publishing directors.

Art. 2. If plagiarism is confirmed, the text will immediately be rejected.

Art. 3. If self-plagiarism is confirmed, the journal will observe the following parameters:

- I. In the case of books, book chapters, articles, and communications, up to 30% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. If this limit is exceeded, the article will be rejected.
- II. In the case of texts already published in annals of events, up to 50% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and

references from said percentage. A note making reference to the first publication should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

III. In the case of texts that are already available for public access in repositories of theses and dissertations, up to 70% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note making reference to the repository should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

Art. 4. All cases not foreseen in this resolution or unanticipated factors will be examined by the Editorial Board of the *Educação e Filosofia* journal.

Copyright and legal responsibility

The works published are the property of their authors, who can make use of them for later publications, always citing the original publication (original title, *Educação e Filosofia*, volume, no., pages).

All the articles of this journal are wholly the responsibility of their authors; the journal and/or EDUFU are exempt from legal responsibility for their content.

Complementary issues

Each work published will give the author the right to receive two copies of the respective issue of the journal free of charge. This number of copies is the same in the case of a contribution made together by more than one author.

Contact

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 – Brazil

On Internet: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Exceptions and cases not dealt with here will be resolved by the Editorial Board.

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS/ LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS

Nature des collaborations

La Revue *Éducation et Philosophie* accepte pour publication des travaux originaux dans les domaines de l'éducation et de la philosophie d'auteurs brésiliens et étrangers, doctorants et docteurs, 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 la fois.

Idiomes

La Revue *Éducation et Philosophie* publie en portugais, en allemand, en espagnol, en français, en anglais et en italien.

L'Identification de l'auteur(s)

Le travail qui devra être évalué ne doit contenir aucune mention de l'auteur de manière directe ou indirecte (auto-référence dans les fichiers joints ou archives envoyées). A l'étape quatre du processus d'inscription, l'auteur devra présenter un document supplémentaire (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 la qualification académique la

plus haute constant le nom de l'institution ayant délivré son diplôme. On cite par exemple:

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation – Monsieur João Brasileiro da Silva - professeur de philosophie de l'éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris. Docteur en philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV – Paris - Fr. Adresse complète: 99, 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 : joaob_silva@xxxx.com.br.

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 l'adresse de la Revue Éducation et Philosophie : www.seer.ufu.br.

Le texte doit être envoyé sans l'identification de l'auteur saisi en version récente du logiciel WORD FOR WINDOWS.

Le texte doit être présenté en format, A-4, en double interligne, justifié, et taille de police 12.

Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur. Chaque résumé doit contenir entre 100 et 200 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 30 pages; les comptes rendus 8 pages.

La Revue Education et Philosophie exige exclusivité pour l'évaluation des travaux que lui sont présentés. L'auteur ne doit pas, la fois, les envoyer un autre périodique. S'il y a irrespect 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 propos des êtres humains, devront respecter les normes étiques en vigueur du pays où se situe l'institution 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 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 jour par WORDS FOR WINDOWS.

Évaluation des textes

Les textes seront évalués, anonymement, par des spécialistes dont le rapport sera, immédiatement, communiqué ou aux auteur(s). Les originaux refusés ne seront pas rendus aux auteurs. Le matériel déjà envoyé, étant approuvé pour publication dans la Revue, ne pourra pas être retiré sans l'autorisation du Conseil d'édition de la Revue.

Droits d'auteur

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs: pour de futures publications ou citations de ce travail il faudra, nécessairement, citer l'édition de la Revue *Éducation et Philosophie* en indiquant le titre original, le numéro de la revue et les pages. L'auteur ou/ et des coauteurs se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, la Revue et L'Edufu n'y répondent aucunement.

Exemplaires des auteurs

Chaque travail publié donnera droit deux exemplaires du numéro respectif de la revue *Éducation et Philosophie* indépendamment du nombre d'auteurs.

Contact

Revue *Éducation et Philosophie*

Université Fédérale d'Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Page sur L' Internet: www.seer.ufu.br

Adresse électronique: revedfil@ufu.br

Téléphone: (55) (34) 3239-4252

Les exceptions seront considérées et résolues par le Conseil d'Édition.

Artigos

Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Santo Agostinho e Tomás de Aquino
Elói Maia de Oliveira
Alonso Bezerra Carvalho

Um esboço sobre a natureza dos objetos da matemática
Iuri Kieslarck Spacek
William Casagrande Candiott
Ademir Damazio

Filosofia, educação a descolonização epistêmica do saber
Dannyel Teles de Castro
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores iniciantes no magistério público no DF
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva
Deise Ramos Rocha

Moral e Direito: uma relação peculiar
Denis Coitinho Silveira

A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum
Wesley Felipe de Oliveira

Palavras Mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?
Luiz Roberto Gomes
Andreas Gruschka
Antonio Alvaro Soares Zuin

Princípios lakatosianos e a abordagem de problemas matemáticos na perspectiva do PBL: possíveis contribuições
Débora Vieira de Souza Carneiro

A aprendizagem filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar
Alexsandro da Silva Marques

A educação do homem interior: O cultivo da vontade em Agostinho de Hipona
Daiane Rodrigues Costa
Angelo Vitório Cenci

Os pressupostos teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia crítica – um diálogo de convergências?
Thiago Wesley de Almeida Sousa
Dario Xavier Pires
Wellington Pereira de Queirós

Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência
Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Para além de *O mestre ignorante* – O encontro entre filosofia e educação como questão filosófico-política a partir da obra de Jacques Rancière
Vinicius Bertoncini Vicenzi

Moral asepsis in education
Vania Lisa Fischer Cossetin

Elaboração de uma proposta de projeto de tese. Notas destinadas aos doutorandos de Filosofia da Educação
Maria Teresa dos Santos

Uma apresentação da categoria weiliana da obra
Daniel Benevides Soares

Traduções

O quinto elemento no *De Philosophia* de Aristóteles: um reexame crítico
Stéfano Paschoal

Resenhas

ENKVIST, Inger. *Educação: Guia para perplexos*. Campinas-SP: Kirion, 2019. 142 p.
José Normando Gonçalves Meira

Artigos

Pode o mestre ensinar algo através da fala? Uma análise sobre as obras *De Magistro* de Tomás de Aquino

Elói Maia de Oliveira

Alonso Bezerra Carvalho

Um esboço sobre a natureza dos objetivos da matemática

Juri Kieslarck Spack

William Casagrande Candiotto

Ademir Damazio

Filosofia, educação a descolocização epistêmica do saber

Dannyel Teles de Castro

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores iniciantes no magistério público no DF

Kátia Augusta Curado Pinheiro

Deise Ramos Rocha

Moral e Direito: uma relação peculiar

Denis Coitinho Silveira

A relação entre imaginação, moralidade, política e literatura: uma análise a partir de Adam Smith e Martha Nussbaum

Wesley Felipe de Oliveira

Palavras Mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?

Luiz Roberto Gomes

Andreas Gruschka

Antonio Alvaro Soares Zuin

Princípios lakatosianos e a abordagem de problemas matemáticos na perspectiva do PBL: possíveis contribuições

Débora Vieira da Silva Carneiro

A aprendizagem filosófica na formação de professores: proposta de um Ateliê Filosófico Transdisciplinar

Alexsandro de Almeida

A educação como um cultivo: O cultivo da vontade em Agostinho de Hipona

Daniel de Jesus de Sousa

Luiz Felipe de Almeida

Os princípios teóricos de Ilya Prigogine e a epistemologia crítica – um diálogo de convergências?

Thiago de Fátima de Almeida

Dario Xavier Pires

Wellington Pereira de Queiroz

Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinici

Para além de *O mestre e o aprendiz* – O encontro entre filosofia e educação como questão filosófico-política a partir da obra de Jacques Derrida

Wenderson de Jesus de Almeida

Moral e Filosofia em Educação

Francisco de Assis de Cosselin

Uma reflexão sobre a proposta do projeto de tese. Notas destinadas aos doutorandos de Filosofia da Educação

Renata dos Santos

Uma apresentação da categoria weiliana da obra

Renata dos Santos

Condições

de trabalho elementares no *De Philosophia* de Aristóteles: um reexame crítico

Luiz Fernando Paschoal

Resenhas

ENKVIST, Inger. *Educação: Guia para perplexos*. Campinas, SP: Kirion, 2019. 142 p.

José Normando Gonçalves Meira

ISSN Impresso: 0102-6801

ISSN Eletrônico: 1982-390X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 35 . Número 73 . Jan./Abr. 2021



Educação
e Filosofia

EDUFU